

DOCUMENT RESUME

ED 303 042

FL 017 785

AUTHOR Ostiguy, Luc; Gagne, Gilles
TITLE Le Developpement du francais oral soutenu par
l'analyse du langage, 3e-6e annee (The Development of
Sustained Oral French through Language Analysis,
Grades 3-6). Serie: Le Francais a l'ecole primaire.
Documentation pedagogique numero 9.
INSTITUTION Montreal Univ. (Quebec).
REPORT NO ISBN-2-920156-36-5
PUB DATE 88
NOTE 131p.
AVAILABLE FROM Centre de diffusion, Programme de perfectionnement
des maitres de francais au primaire, Faculte des
sciences de l'education, Universite de Montreal, C.P.
6128, Succ. A., Montreal, Quebec, Canada H3C 3J7
(\$10.00 Canadian).
PUB TYPE Guides - Classroom Use - Guides (For Teachers) (052)
LANGUAGE French
EDRS PRICE MF01 Plus Postage. PC Not Available from EDRS.
DESCRIPTORS Class Activities; Classroom Techniques;
*Communicative Competence (Languages); *French;
Intermediate Grades; *Oral Language; Second Language
Instruction; Skill Development
IDENTIFIERS *Metalinguistics

ABSTRACT

An approach to elementary school French language instruction emphasizes sustained oral language through language analysis. The guide is intended for teachers of grades 3-6. It contains an introductory section, an explanation of the approach, a brief discussion of the linguistic content of oral language instruction, and four communicative classroom activities. The activities, based on formal situations, require both group and individual preparation and conclude with metalinguistic activities designed to systematically develop an explicit understanding of the linguistic content. Audiotaped playlets (not included) are intended to accompany each communicative activity; transcriptions of the playlets are appended to the guide. (MSE)

* Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made *
* from the original document. *

ED303042

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
Office of Educational Research and Improvement
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION
CENTER (ERIC)

☒ This document has been reproduced as
received from the person or organization
originating it.

☐ Minor changes have been made to improve
reproduction quality.

• Points of view or opinions stated in this docu-
ment do not necessarily represent official
OERI position or policy.

"PERMISSION TO REPRODUCE THIS
MATERIAL IN MICROFICHE ONLY
HAS BEEN GRANTED BY

OSTIGUY, L.

TO THE EDUCATIONAL RESOURCES
INFORMATION CENTER (ERIC)."

Le français à l'école primaire

FL017785

LE FRANCAIS À L'ECOLE PRIMAIRE

série: Documentation pédagogique
Numéro 9

**LE DEVELOPPEMENT DU FRANCAIS ORAL SOUTENU
PAR L'ANALYSE DU LANGAGE (3e-6e année)**

Luc Ostiguy

Gilles Gagné

Programme de perfectionnement des maîtres de français au primaire
Université de Montréal

1988

BEST COPY AVAILABLE

Responsable du Centre de diffusion: Elca Tarrab

Cette recherche a été réalisée grâce à une subvention octroyée par le Ministère de l'éducation du Québec au Programme de perfectionnement des maîtres de français au primaire (P.P.M.F.) de l'Université du Québec à Trois-Rivières et de l'Université de Montréal.

Dépôts légaux
Bibliothèque nationale du Québec
Bibliothèque nationale du Canada

ISBN 2-920156-36-5

© Centre de diffusion, Programme de perfectionnement des maîtres de français au primaire, Université de Montréal, 1988.

TABLE DES MATIERES

AVANT PROPOS	5
INTRODUCTION	7
1. Le contenu du présent ensemble didactique.....	7
2. Pourquoi développer l'utilisation du français soutenu?	7
3. La langue orale	9
4. La variation situationnelle.....	10
5. La variation situationnelle chez les enfants d'âge scolaire.....	10
6. Le développement des habiletés langagières à l'oral dans le programme de français	11
DEMARCHE D'INTERVENTION	13
1. Activités de communication.....	13
2. Démarche pédagogique des activités de communication	14
3. Activités d'analyse du langage	15
4. Le rôle de l'enseignant.....	17
5. Evaluation des apprentissages.....	17
5.1. Objectifs minimaux terminaux.....	18
5.2. Critères de détermination des objectifs minimaux terminaux...	20
5.3. Echelle d'appréciation	21
5.4. Procédure d'évaluation.....	22
CONTENU LINGUISTIQUE EN ORAL.....	25
1. Contenu linguistique en oral	25
2. Système de transcription phonétique.....	30
ACTIVITE DE COMMUNICATION 1: UNE MINI-RECHERCHE	33
1. Mise en situation.....	35
2. Activités préparatoires collectives	35
2.1. L'exploration du champ de la mini-recherche	35
2.2. Recherches en bibliothèque.....	36
2.3. Formation d'équipes	36
2.4. Réflexion sur les caractéristiques du message à produire.....	36
2.5. Réflexion sur le langage à utiliser.....	37
2.6. Détermination d'objectifs	38
3. Activités préparatoires individuelles.....	39
4. Productions orales des élèves	39
5. Activités métalinguistiques.....	39
5.1. Objectivation.....	39
5.2. Activités d'analyse du langage	40
5.2.1 Mise en situation.....	40
5.2.2. Visionnement des saynètes	41
5.2.3. Retour sur le visionnement	41
5.2.4. Activités d'analyse du langage	41
1re activité: "Quelles sont les prononciations qui ont changé	42
2e activité: "En langage soigné, les marionnettes ont dit ça comme ceci."	45

3e activité: "En langage soigné, moi, j'dirais ça comme ceci."	48
ACTIVITE DE COMMUNICATION 2: LE JOURNAL TELEVISE	51
1. Mise en situation	52
2. Activités préparatoires collectives	53
2.1. Réflexion sur les caractéristiques du message à produire	53
2.2. Réflexion sur le langage à utiliser	53
2.3. Détermination d'objectifs	54
3. Activités préparatoires individuelles	54
4. Productions orales des élèves	55
5. Activités métalinguistiques	55
5.1. Objectivation	55
5.2. Activités d'analyse du langage	56
5.2.1. Mise en situation	56
5.2.2. Visionnement des saynètes	57
5.2.3. Retour sur le visionnement	57
5.2.4. Activités d'analyse du langage	57
1ère activité: "Quelles sont les prononciations qui ont changé?"	58
2e activité: "En langage soigné, les marionnettes ont dit ça comme ceci."	61
3e activité: "En langage soigné, moi, j'dirais ça comme ceci."	63
ACTIVITE DE COMMUNICATION 3: LA CHRONIQUE D'INFORMATION	67
1. Mise en situation	68
2. Activités préparatoires collectives	69
2.1. Réflexion sur les caractéristiques du message à produire	69
2.2. Réflexion sur le langage à utiliser	69
2.3. Détermination d'objectifs	70
3. Activités préparatoires individuelles	70
4. Productions orales des élèves	71
5. Activités métalinguistiques	71
5.1. Objectivation	71
5.2. Activités d'analyse du langage	72
5.2.1. Mise en situation	72
5.2.2. Visionnement des saynètes	72
5.2.3. Retour sur le visionnement	73
5.2.4. Activités d'analyse du langage	73
1re activité: "Quelles sont les prononciations qui ont changé?"	74
2e activité: "En langage soigné, les marionnettes ont dit ça comme ceci."	76
3e activité: "En langage soigné, moi, j'dirais ça comme ceci."	78
ACTIVITE DE COMMUNICATION 4: DESCRIPTION D'UN OBJET BIZARRE	83
1. Mise en situation	84
2. Activités préparatoires collectives	84
2.1. Réflexion sur les caractéristiques du message à produire	84
2.2. Réflexion sur le langage à utiliser	85

2.3.	Détermination d'objectifs	85
3.	Activités préparatoires individuelles.....	86
4.	Productions orales des élèves	86
5.	Activités métalinguistiques.....	86
5.1.	Objectivation.....	86
5.2.	Activités d'analyse du langage	87
5.2.1.	Mise en situation.....	88
5.2.2.	Visionnement des saynètes	88
5.2.3.	Retour sur le visionnement	88
5.2.4.	Activités d'analyse du langage	88
	1re activité: "Quelles sont les prononciations qui ont changé?"	89
	2e activité: "En langage soigné, moi, j'dirais ça comme ceci."	91
	Annexe 1: Grille d'appréciation de la langue orale	95
	Annexe 2: Saynètes: Une mini-recherche.....	99
	Annexe 3: Saynètes: Le journal télévisé	105
	Annexe 4: Saynètes: Une chronique d'information	109
	Annexe 5: Saynètes: Une description d'un objet bizarre	117
	Annexe 6: Grille d'objectivation de la langue parlée (à l'usage des élèves).....	123
	REFERENCES.	131

AVANT PROPOS

L'ensemble didactique Le développement du français oral soutenu par l'analyse du langage: primaire, 3e-6e année se compose d'un guide pédagogique et d'une bande magnétoscopique. Dans le guide pédagogique, figurent les activités d'apprentissage qui se présentent sous la forme d'activités de communication en situations formelles et d'activités d'analyse du langage oral et de ses usages et les démarches pour les faire réaliser aux écoliers. La bande magnétoscopique contient, de son côté, toute la matière linguistique nécessaire à la réalisation des activités d'analyse du langage oral.

Cet ensemble didactique a été conçu dans le but de développer l'habileté des écoliers de la troisième à la sixième année à utiliser, à l'oral, le français oral soutenu. Les enfants, comme beaucoup d'adultes du reste, n'ont pas souvent l'occasion d'observer et d'utiliser cette variété de langue. Pourtant, son utilisation est souvent requise en certaines situations. L'école devrait alors constituer un lieu où pourraient s'effectuer l'observation et la pratique du français oral soutenu. Le présent ensemble constitue un moyen pour l'enseignant d'intervenir de façon structurée à ce niveau.

L'objectif de cet ensemble didactique s'inscrit dans le cadre d'un des sous-éléments d'apprentissage en langue orale du programme d'étude primaire, français (1979), soit "l'adaptation du discours aux caractéristiques de l'interlocuteur et de la situation". Puisque ce développement est prévu dans le cadre de situations de communication dont l'intention est d'informer un auditoire (un compte rendu d'une courte recherche, un bulletin de nouvelles, une chronique d'information, une présentation d'un objet bizarre), les enfants sont également mis en situation de pratiquer un autre aspect de l'habileté à communiquer, soit la pratique du discours informatif. Conséquemment, l'ensemble didactique permet aussi de développer chez l'enfant son habileté à informer. *Toutefois, l'enseignant doit garder à l'esprit que cet ensemble didactique ne saurait constituer à lui seul tout ce que doit comporter un enseignement de la langue orale.*

La démarche pédagogique utilisée dans les quatre activités de communication de cet ensemble didactique est, grosso modo, celle suggérée dans le programme d'étude (1979). Cependant, elle comprend des éléments nouveaux: un contenu linguistique d'enseignement pour la langue orale et des activités d'analyse du langage visant à en développer la connaissance chez les élèves. En proposant ainsi un contenu d'apprentissage d'ordre linguistique et des moyens pour le faire observer aux élèves, le

présent ensemble comble, en partie, une lacune dont se plaignent souvent certains enseignants quand ils demandent: " Quoi faire observer aux élèves à l'oral et comment le faire ?".

Cet ensemble aurait été incomplet sans une démarche d'évaluation des apprentissages. C'est pourquoi nous suggérons dans ce guide une procédure d'évaluation de l'habileté à utiliser le français soutenu en situations de communication formelles.

Le développement de l'utilisation de la langue soutenue, tel qu'il est conçu dans cet ensemble, *ne signifie pas la condamnation et la correction de la langue familière de l'écuyer, mais l'élargissement du répertoire linguistique actif des élèves afin de les aider à communiquer plus adéquatement à l'intérieur de situations formelles.* A ce titre, les quatre activités de communication à faire vivre aux élèves ont été calquées sur des *situations de communication courantes qui commandent d'ordinaire chez ceux qui y participent l'utilisation d'une langue plus soutenue.* Les activités d'analyse du langage oral mettent les enfants en situation d'observer un ensemble d'éléments linguistiques appartenant tant à la langue soutenue qu'à la langue familière. Jamais il ne sera question d'en déprécier une au profit de l'autre. Les élèves sont plutôt amenés à prendre conscience qu'il y a des situations où l'utilisation du français soutenu est parfois plus appropriée et que sa maîtrise constitue un des aspects de l'habileté à communiquer oralement.

Cet ensemble didactique est le résultat d'une recherche conjointe (Université du Québec à Trois-Rivières et Université de Montréal) subventionnée par le Ministère de l'Éducation du Québec dans le cadre du programme de perfectionnement des maîtres de français (P.P.M.F.). Il a été expérimenté dans deux classes de 4^e année. Ont participé à l'expérimentation Mesdames Claudette Martin, enseignante à l'école Notre-Dame-du-Rosaire à Trois-Rivières Ouest et Diane Montplaisir, enseignante à l'école St-Eugène à Cap-de-la-Madeleine. Nous les remercions pour leur grande disponibilité et les nombreux commentaires critiques qu'elles nous ont adressés.

INTRODUCTION

1. Contenu du présent ensemble didactique

Le présent ensemble se présente sous la forme d'une démarche d'intervention qui s'articule autour de deux volets complémentaires: des activités de communication en situations formelles, qui constituent le volet "pratique de la langue en situations formelles", et des activités d'analyse de la langue et de ses usages, qui constituent le volet "réflexion sur la langue orale".

Cet ensemble comporte quatre **activités de communication**. Ces activités sont là pour mettre les écoliers en situation de s'exprimer en situations formelles, donc, de les amener à mettre en pratique leurs connaissances du français oral soutenu. Chaque activité de communication fait l'objet d'une présentation dans le présent ouvrage. On y décrit en détail la démarche à suivre pour sa réalisation et on suggère à l'enseignant des façons d'intervenir pour aider les élèves à s'y engager avec profit.

Cet ensemble didactique comporte aussi des **activités d'analyse du langage** que les élèves réalisent suite à chaque activité de communication. Ces activités visent à développer de façon systématique des connaissances explicites en rapport avec des éléments linguistiques propres aux variétés soutenue et familière du français tel qu'on le parle au Québec. La matière nécessaire à la réalisation de ces activités est contenue en entier dans la bande magnétoscopique de l'ensemble. Une présentation détaillée de la façon dont doivent se dérouler les activités d'analyse du langage et une transcription orthographique complète du contenu de la bande magnétoscopique sont comprises dans le présent ouvrage.

2. Pourquoi développer l'utilisation du français soutenu?

Les élèves ont déjà été mis en contact avec le français oral soutenu par le biais des média audio-visuels, et pour certains, de leur entourage immédiat. Aussi, au plan de la compréhension, cette variété du français ne leur cause pas de problème important, dans le cas d'énoncés et de discours à leur portée. En revanche, des recherches dans le domaine et les constatations des enseignants font apparaître que c'est au niveau de l'utilisation que les écoliers éprouvent certaines difficultés. On observe en effet que

ceux-ci n'utilisent pas encore couramment plusieurs formes et structures linguistiques de cette variété de langue quand ils s'expriment en situations plus formelles.

Il nous semble que l'école ne peut faire l'économie de ce développement. Il y a des situations où l'utilisation de cette variété de langue est plus appropriée sinon souhaitable. Par exemple, l'école doit préparer les individus à assumer un fonctionnement efficace des communications institutionnalisées à l'intérieur de la communauté nationale et à l'extérieur. On entend par communication institutionnalisée l'acte par lequel une institution entre en relation avec des personnes soit en tant que membres de cette institution (par exemple, l'Etat avec ses citoyens), soit dans la relation employeur-employé, ou encore en qualité de clients, d'auditeurs ou de spectateurs (Corbeil, 1980). On ramène à quatre grands groupes les communications institutionnalisées, à savoir l'enseignement, l'administration publique, les institutions économiques, enfin les média d'information ou de communication de masse. Or, puisque la variété de langue plus spécifiquement liée à ces fonctions est, dans plusieurs cas, le français oral soutenu, l'école devrait chercher à développer chez les élèves l'utilisation de cette variété.

Ce développement est d'autant plus souhaitable qu'il semble répondre à un vœu du public québécois en général et des élèves eux-mêmes. Les résultats d'une étude récente concernant les perceptions et les attentes du public québécois en général, des parents et des élèves de 4e et 5e secondaire par rapport à l'enseignement du français langue maternelle (Bibeau *et al.*, 1987) nous apprennent à cet effet que le public et les parents considèrent que, de tous les objectifs en expression orale, c'est au développement d'une "bonne prononciation" auquel les professeurs devraient accorder le plus d'importance. Quant aux élèves, c'est le développement de l'habileté à adapter son langage selon la situation qu'ils estiment être de première importance. De ce qui peut sembler à première vue un désaccord entre les élèves et leurs aînés, ressort au contraire une seule et même attente. Savoir adapter son langage aux situations suppose savoir utiliser différents niveaux de langue, dont fait partie la variété soutenue. Et c'est sans doute en partie à cette dernière à quoi fait référence dans l'esprit du public et des parents le terme "bonne prononciation".

3. La langue orale

Développer le français oral pose le problème de la norme linguistique en ce domaine. Dès qu'on cherche à définir une norme linguistique pour la langue orale, on constate rapidement que la langue ne constitue pas un tout homogène. A l'oral, le français du Québec, comme toute langue d'ailleurs, se prête à de nombreuses variations d'usage. Pour exprimer une même réalité, il existe plusieurs **variantes**, c'est-à-dire des formes linguistiques différentes véhiculant un même sens.

Ces variations sont le résultat de trois ordres de facteurs: géographique, social et situationnel. Les variations d'ordre géographique sont les plus facilement identifiables. Il y a d'abord l'accent qu'on reconnaît par la prononciation et par des caractéristiques prosodiques (rythme, intonation, accentuation). Il y a aussi le lexique qui peut varier de façon importante en fonction des régions. Les variations d'ordre social engagent aussi des variantes mais l'utilisation de l'une ou de l'autre des variantes est conditionnée non plus par le milieu géographique mais par des caractéristiques de certains groupes d'individus, par exemple la classe sociale, la scolarité, le sexe et l'âge. L'enseignant a déjà observé que les écoliers provenant de milieux socio-culturels peu favorisés ne s'expriment pas toujours de la même façon que ceux provenant de milieux plus favorisés. De la même façon on peut observer parfois une différence entre les femmes et les hommes dans leur façon de s'exprimer, et ce même s'ils appartiennent à un même groupe social. Cette observation vaut aussi pour le langage utilisé par les jeunes qui diffère sur certains points de celui de leurs aînés.

Les variations d'ordre situationnel expriment la variation linguistique déterminée par les situations de communication dans lesquelles la langue est utilisée. Il est chose courante d'entendre un même individu s'exprimer de façon différente suivant l'interlocuteur à qui il s'adresse, ou suivant le lieu où il se trouve, ou encore suivant le sujet dont il traite. Aussi, tend-il à employer un français plus soutenu quand il s'adresse à des interlocuteurs qui ne lui sont pas intimes ou quand il s'adresse en public ou encore quand il traite d'un sujet plus académique. Il préférera, par exemple, l'utilisation de la variante *lui* au lieu de *i* dans l'énoncé *j'lui donne* (versus *j'l donne*). Au contraire, ce même individu utilisera spontanément un français plus familier dans ses échanges avec des amis ou parents. On reconnaît généralement que tout locuteur, qu'il soit enfant ou adulte, ou quelle que soit son appartenance à un groupe social ou

géographique, s'exprime de façon différente suivant les situations de communication (Gumpertz, 1971; Halliday et al., 1972; Labov, 1976).

4. La variation situationnelle

Plusieurs termes sont utilisés pour qualifier les différentes façons de s'exprimer suivant les situations de communication. Dans le programme d'étude, le terme "variété" est employé. Mais on entend également pour décrire cette réalité les termes "niveau de langue", "style" et "registre". Nous utiliserons ici le terme **registre** qui sera défini comme une variété de langue comportant, entre autres, un ensemble de variantes linguistiques qui sont employées plus fréquemment dans une situation de communication donnée.

En gros on reconnaît qu'une situation a un caractère formel ou informel. Dans cet ouvrage, nous qualifions les registres correspondant aux situations formelle et informelle par les épithètes **soutenu** et **familiier**. Conséquemment, les variantes linguistiques sont dites soit soutenues, soit familières. Par exemple la variante *elle* est dite soutenue tandis que la variante correspondante *al* (ou *a*, par ex.: *al a fait ça* ou *a' a fait ça*) est dite familière.

5. La variation situationnelle chez les enfants d'âge scolaire

Il n'y a pas que chez l'adulte qu'on observe une variation situationnelle. Même très jeunes, les enfants sont capables d'une certaine adaptation aux situations de communication. Ils ont développé cette habileté à l'intérieur de situations de communication où ils ont été locuteurs et auditeurs (Andersen, 1978; Berko-Gleason, 1973; Hymes, 1974). Des recherches réalisées auprès d'enfants fréquentant l'école primaire ont montré, par exemple, que ces derniers utilisent des registres différents suivant qu'ils s'adressent au professeur ou à d'autres écoliers (Houston, 1970; Jensen, 1973) ou suivant le type de communication qu'ils ont à réaliser en classe (Lucas et Borders, 1987; Ostiguy et Gagné, 1986; Reid, 1978). Toutefois, les résultats d'une recherche d'Ostiguy et Gagné (1986), réalisée dans une classe de 4^e année, font apparaître que les écoliers québécois utilisent en nombre restreint et peu fréquemment les variantes soutenues en situations formelles. Que suggère l'école à l'heure actuelle pour développer cette habileté langagière à l'oral?

6. Le développement des habiletés langagières à l'oral dans le programme de français

Pour développer les habiletés langagières de l'élève, il est proposé un ensemble d'éléments d'apprentissage qui doivent faire l'objet d'activités d'apprentissage en classe. Ces activités d'apprentissage sont des situations diverses à l'intérieur desquelles les écoliers communiquent oralement. Ces situations sont définies par l'intention exprimée (informer, exprimer un goût, un sentiment ou une opinion, tenter de persuader ou de faire agir, amuser par divers jeux de langage, etc.), par les interlocuteurs impliqués (les besoins d'information de ces derniers, leur degré de familiarité avec le sujet traité, les rapports qu'ils entretiennent avec le locuteur, etc.), enfin par des facteurs de la situation elle-même (présence ou non des interlocuteurs, possibilité ou impossibilité de rétroaction de la part de l'interlocuteur, relations entre les interlocuteurs pouvant être privées ou publiques, variété de langue qu'il convient d'utiliser dans ce genre de situation).

Lors de ces activités de communication, les écoliers recourent spontanément à la langue orale pour répondre à des besoins réels de communication. C'est là qu'ils mettent en pratique des connaissances "implicites" (c'est-à-dire des connaissances que le sujet utilise sans être capable de les identifier) et "explicites" (c'est-à-dire des connaissances que le sujet peut formuler ou expliquer au moyen du langage) qu'ils possèdent de la langue. Dans le programme de français cette pratique est immédiatement suivie par une période d'objectivation où les écoliers s'interrogent sur les facteurs de la situation qui ont pu influencer leurs productions verbales. C'est le moment pour le maître d'amener les écoliers, entre autres, à porter une réflexion sur les causes de l'échec ou de la réussite de leur communication et à les leur faire identifier, formuler ou expliquer. L'objectivation est donc une activité de questionnement qui vise à amener les écoliers à réfléchir explicitement sur des faits de la communication. En demandant à l'écolier d'analyser la communication, on le met en situation de se livrer à une activité dite *métalinguistique*. Une activité métalinguistique est donc une activité intellectuelle dont le langage est l'objet.

On croit ainsi que par de telles prises de conscience et par un réinvestissement ponctuel de ces nouvelles connaissances explicites à la faveur de nouvelles communications, l'écolier accroît ses habiletés langagières.

Toutefois, le programme n'offre pas pour l'oral d'éléments linguistiques spécifiques à faire observer aux élèves, c'est-à-dire des contenus linguistiques d'apprentissage précis. Ceci est une lacune qui a comme conséquence que trop souvent l'objectivation ne se limite qu'à susciter chez les enfants un questionnement à propos des facteurs de la situation qui entraîne l'utilisation d'une variété de langue différente, sans que ne soit étudiée la dimension proprement linguistique qui devrait accompagner ce questionnement. Pourtant, les résultats d'une recherche exploratoire sur le sujet (Ostiguy et Gagné, 1986) semblent indiquer que les enfants sont plus conscients des facteurs situationnels qui entraîne une variation linguistique que des variantes linguistiques qui y sont impliquées. Il semble alors pertinent d'offrir un contenu linguistique en oral à faire observer et apprendre aux écoliers de façon à en développer l'utilisation en situations formelles. Toutefois, cette dernière hypothèse n'a pu, dans le cadre d'une récente recherche effectuée avec des écoliers de 4e année, être vérifiée pour des raisons d'ordre expérimental (Ostiguy, 1988).

Comme le suggère le programme, la démarche d'intervention de cet ensemble didactique repose sur la pratique de la langue en situation à l'intérieur d'activités de communication et sur l'objectivation de cette pratique. Ce qui distingue cet ensemble, c'est que la démarche d'intervention qu'il contient, comprend un contenu linguistique d'enseignement pour la langue orale (voir Contenu linguistique en oral, p. 25-29) et des activités d'analyse du langage visant à développer leur utilisation. De plus, la démarche suggérée pour réaliser les activités de communication est plus explicite et comporte une période d'objectivation-avant plus développée.

LA DEMARCHE D'INTERVENTION

1. Activités de communication

La démarche d'intervention met les élèves en situation de réaliser 4 activités de communication en situations formelles. Celles-ci apparaissent dans l'ordre suivant lequel elles doivent être réalisées en classe:

- 1) Une mini-recherche
- 2) Un journal télévisé
- 3) Une chronique d'information
- 4) Une description d'un objet bizarre

Les situations de communication à l'intérieur desquelles se déroulent les 4 activités de communication ont été déterminées de façon à ce qu'elles soient formelles et qu'elle induisent, par convention sociale, l'utilisation du registre soutenu. Dans ces communications, les élèves, individuellement, donnent de l'information à un auditoire que constitue le groupe-classe. Les résultats de recherches dans ce domaine ont fait apparaître que les écoliers sont sensibles à ces facteurs situationnels (fonction d'informer, interlocuteurs nombreux, présentation individuelle) et qu'ils tendent à utiliser spontanément un langage plus soutenu dans ce genre de situation (Gambell, 1981; Ostiguy et Gagné, 1986).

L'enseignant peut aussi profiter de l'occasion pour inviter des interlocuteurs extérieurs à la classe (le directeur de l'école, des parents, ou des élèves d'autres classes, etc.), ce qui peut augmenter davantage la formalité de la situation.

2. Démarche pédagogique des activités de communication

Les quatre activités de communication suivent une même démarche. Celle-ci présente 5 étapes, chacune d'elles devant être effectuée avant d'entamer la suivante:

-
- 1) mise en situation
 - 2) activités préparatoires collectives (objectivation-avant)
 - 3) activités préparatoires individuelles
 - 4) productions orales des élèves
 - 5) activités métalinguistiques
 - objectivation
 - activités d'analyse du langage
-

Dans la démarche pédagogique, chaque activité débute par une **mise en situation** qui a pour fonction d'introduire le thème de la communication. Suite à la mise en situation, surviennent des **activités préparatoires collectives**, dites "objectivation-avant", qui consistent en des échanges entre les élèves et l'enseignant et dont la fonction est d'explorer plus à fond ce qui est connu ou non connu du sujet de la communication (que connaît-on de ce sujet? qu'est-ce qu'on aimerait savoir par rapport à ce sujet?, comment peut-on se documenter pour répondre à ce qu'on aimerait savoir?, etc.) et de débiter une réflexion sur les difficultés et les exigences posées par ce genre de communication (ce que doit comporter, en matière d'informations, une telle communication, la forme que doit prendre le message si on tient compte des caractéristiques des interlocuteurs et de la situation, le langage qu'on doit utiliser de préférence compte-tenu de ces caractéristiques?, etc.). Il s'agit donc d'une réflexion qui se situe **avant** de se documenter et de produire le message. C'est aussi à cette étape que les écoliers se fixent des objectifs d'ordre langagier et de contenu dont ils essaieront de tenir compte quand ils présenteront leur message.

Cette étape débouche sur des **activités préparatoires individuelles** où l'enfant lit, se documente, organise ses idées, pour produire une communication orale fidèle à son intention de communication. Cette étape conduit à la **production orale des élèves**.

Après l'étape des productions orales, survient celle des **activités métalinguistiques**. Cette étape comporte deux types d'activités. En premier lieu, il y a l'activité d'**objectivation**. Après chaque production orale, les élèves, spontanément et suite à des questions formulées par l'enseignant, objectivent leurs productions en regard des objectifs fixés durant la période des activités préparatoires collectives. Cette démarche est une explicitation de celle du programme. Elle est illustrée dans ses détails lors de la présentation de chaque situation. Après que les enfants aient présenté leurs messages et les aient objectivés, surviennent les **activités d'analyse du langage**.

3. Activités d'analyse du langage

Les activités d'analyse du langage ont comme objectif de mettre les élèves en situation d'identifier et de produire un ensemble de variantes linguistiques orales de registre soutenu. L'ensemble de ces variantes soutenues, et les variantes familières qui leur correspondent, figurent dans la partie Contenu linguistique en oral (voir p. 25-29). Ces activités sont conduites et réalisées exclusivement à l'oral et à partir du langage oral; l'élève n'a donc jamais recours à l'écrit pour les exécuter. A cette fin, cet ensemble didactique comporte une bande magnétoscopique qui contient toute la matière nécessaire à la réalisation de ces activités d'analyse du langage.

Cette bande est constitué de 4 modules, bien identifiés sur la bande, correspondant chacun à une activité de communication que comporte la démarche d'intervention, soit:

- module 1: une mini-recherche
- module 2: un journal télévisé
- module 3: une chronique d'information
- module 4: une description d'un objet bizarre.

Chaque module met en scène des marionnettes qui réalisent à l'écran des communications semblables à celles qu'ont réalisées les élèves. Chaque module s'ouvre sur un échange entre les marionnettes. Celles-ci, au sous-sol du domicile d'une des marionnettes, échangent informellement entre elles au sujet soit, dans le cas du module 1, d'une mini-recherche, soit, dans le cas du module 2, d'une nouvelle, etc., qu'elles ont à réaliser comme tâche scolaire et qu'elles ont à présenter individuellement devant la classe. Après cet échange informel, à l'intérieur duquel les marionnettes ont employé un français familier, survient la présentation en classe. C'est ici que chaque marionnette

réalise une communication en situation formelle semblable à celles qu'ont eu à réaliser les élèves lors de l'étape Productions orales des élèves. Les marionnettes s'expriment alors, pour respecter le caractère formel de la situation, en français soutenu. Chaque module reproduit ce scénario.

Les communications en situations informelle et formelle ont été conçues de façon à contenir plusieurs énoncés identiques mais dits en français familier pendant l'échange informel au domicile d'une des marionnettes, et en français soutenu pendant la présentation devant la classe. Par exemple, dans le module 1, une marionnette dit à ces camarades réunis autour d'elle *"Demain, ma vous dire qu'est-c' que le moéneau , i' mange"* et lors de la présentation en classe *"J'vais vous dire c'que le moineau mange"*. On constate que le premier énoncé de ce couple d'énoncés comporte les variantes familières *ma , qu'est-c'que, oé et le moéneau, i' mange* auxquelles correspondent dans le second énoncé les variantes soutenues *j'vais, c'que, ..oi.. et le moineau mange*. C'est à partir d'énoncés semblables que s'exécutent les activités d'analyse du langage.

Les énoncés à faire analyser aux enfants figurent sur la bande immédiatement après les saynètes de chaque module à l'intérieur de 2 ou 3 activités d'analyse du langage suivant le module. Ces activités d'analyse du langage visent, selon le cas, à *faire identifier* les variantes familières et soutenues contenues dans des couples d'énoncés ou à *faire produire* les variantes soutenues en réponse aux variantes familières contenues dans des énoncés dits par les marionnettes. Ces activités sont intitulées:

1re activité: "Quelles sont les prononciations qui ont changé?"

2e activité: "En langage soigné, les marionnettes ont dit ça comme ceci."

3e activité: "En langage soigné, moi, j'dirais ça comme ceci."

Compte tenu de la durée parfois importante que peut prendre la réalisation de l'étape Activités d'analyse du langage, il revient à l'enseignant de déterminer lui-même à quel moment et à quel rythme il entend faire réaliser les diverses activités que cette étape comporte. Cependant, il doit prendre en considération que ces dernières sont reliées aux productions orales des élèves. Aussi, l'enseignant ne devrait pas trop tarder à les faire réaliser.

4. Le rôle de l'enseignant

Cet ensemble didactique a été conçu avant tout de façon à ce que les élèves construisent eux-mêmes leur savoir-faire par une pratique réelle de la langue en situations formelles et leur savoir par l'analyse du langage. Ceci dit, *le rôle de l'enseignant n'est pas d'enseigner les variantes de registre soutenu mais de mettre les enfants en situation de les découvrir et de les utiliser.* Pour ce faire, le rôle de l'enseignant est d'animer les différentes activités, c'est-à-dire de mettre en situation l'activité de communication, de poser les questions d'objectivation-avant propres à amener les élèves à prendre conscience par eux-mêmes des exigences de la communication à réaliser, de formuler les questions d'objectivation après chacune de leurs productions qui les conduiront à identifier les lacunes et les réussites des messages oraux qu'ils viennent de réaliser, enfin, d'énoncer les consignes qui les amèneront à s'engager sur la bonne voie dans les activités d'analyse du langage.

L'enseignant pourrait également profiter d'une activité de communication en situation formelle pour enregistrer, soit sur magnétoscope, soit sur magnétophone, les productions orales de ses élèves et les leur faire écouter. Comme les enfants ont peu l'occasion de s'entendre, une telle activité d'écoute présenterait l'avantage de leur faire prendre conscience de la façon dont ils s'expriment.

Il revient à l'enseignant aussi de servir de modèle linguistique aux écoliers. Comme la variation linguistique semble être la norme, on doit s'attendre alors à ce que l'enseignant utilise avec ses élèves, dans certaines situations, le français oral soutenu. Il peut réserver, par exemple, l'utilisation d'une langue plus familière pour les échanges personnels avec ses élèves et faire un plus grand usage du français soutenu en grand groupe. C'est à cette condition que se consolideront chez les élèves les apprentissages nouvellement réalisés. On voit mal, en effet, comment les élèves feront l'effort d'utiliser cette variété de langue si elle est peu utilisée autour d'eux dans le milieu scolaire.

5. L'évaluation des apprentissages

Précisons d'abord que l'habileté à utiliser le français oral soutenu doit être évalué dans un cadre plus large dont elle n'est qu'une composante. Cette habileté s'inscrit dans le cadre de l'élément d'apprentissage du Programme d'étude primaire, français (1979)

"l'adaptation du discours aux caractéristiques de la situation - selon la variété de langue qui convient".

Ajoutons par ailleurs que l'enseignant peut profiter de la réalisation de ces activités de communication pour évaluer d'autres habiletés, dont, entre autres, l'habileté à s'exprimer oralement dans un discours à caractère informatif. Cependant, ne sont proposés ici que des objectifs relatifs aux registres de langue.

5.1. Objectifs minimaux terminaux

Dans le programme de français, aucun seuil de compétence n'a été rattaché à l'habileté à communiquer oralement pour chaque année du cours primaire, en raison, explique-t-on, " du peu de tradition en enseignement de la langue orale et l'insuffisance de la recherche dans ce domaine (...)" (p.16). Récemment, des résultats de deux recherches effectuées auprès d'écoliers de trois classes de 4e année provenant d'écoles et de municipalités différentes (Ostiguy et Gagné, 1986; Ostiguy, 1988), ont fourni des données en cette matière. C'est à partir de ces données que nous proposons certains objectifs minimaux terminaux annuels de la 3e à la 6e année en ce qui concerne l'habileté à utiliser les variantes orales soutenues en situations formelles de communication.

On présente dans le tableau qui suit, pour chaque niveau scolaire auquel s'adresse cet ensemble didactique, les variantes soutenues qui devraient être couramment utilisées au terme de la démarche d'intervention. Pour une présentation complète de chacune des variantes soutenues figurant dans ce tableau, l'enseignant se référera à la partie Contenu linguistique en oral (voir p. 25-29). Dans le tableau qui suit, nous avons fait figurer devant chaque variante un numéro qui correspond à celui qui lui est attribué dans le contenu linguistique.

Objectifs minimaux terminaux pour l'habileté à utiliser le français oral soutenu

3e année	4e année	5e année	6e année
1.* (ε #)	1. (ε #)	1. (ε #)	1. (ε #)
4. (oi)	3. (a \$)	2. (a #)	2. (a #)
5. (oiC)	4. (oi)	3. (a \$)	3. (a \$)
11. (I : article)	5. (oiC)	4. (oi)	4. (oi)
12. (I : pronom)	7. (a :)	5. (oiC)	5. (oiC)
13. (prép.+article)	8. (œ:)	7. (a :)	6. (ε:)
16. (leur : pronom)	11. (I : article)	8. (œ:)	7. (a :)
	12. (I : pronom)	9. (O:)	8. (œ:)
	13. (prép.+article)	10. (CC)	9. (O:)
	14. (lui)	11. (I : article)	10. (CC)
	16. (leur : pronom)	12. (I : pronom)	11. (I : article)
	17. (en)	13. (prép.+article)	12. (I : pronom)
	19. (ne)	14. (lui)	13. (prép.+article)
	20. (j'suis)	16. (leur : pronom)	14. (lui)
	21. (j' vais)	17. (en)	16. (leur : pronom)
		19. (ne)	17. (en)
		20. (j'suis)	18. (en)
		21. (j' vais)	19. (ne)
		22. (il)	20. (j'suis)
		23. (ils)	21. (j' vais)
		24. (elle)	22. (il)
		25. (elles)	23. (ils)
		26. (tous,t)	24. (elle)
		31. (verbe)	25. (elles)
		33. (quand)	26. (tous,t)
		34. (Qu)	27. (tous)
			28. (tout)
			29. (tout)
			30. (être)
			31. (verbe)
			32. (si)
			33. (quand)
			34. (Qu)
			35. (ce Qu)

* devant chaque variante figure un numéro. Ce numéro renvoie à la place qu'occupe chaque variante dans le contenu linguistique en oral p. 25-29.

5.2. Critères de détermination des objectifs minimaux terminaux

Les résultats de recherche qui ont autorisé la détermination d'objectifs minimaux terminaux concernaient des écoliers de 4e année. Ces résultats ont permis d'établir des taux d'utilisation et de connaissance pour chaque variante soutenue, d'abord, avant que ne débute la mise à l'essai de la démarche d'intervention, ensuite, au terme de celle-ci. Ce faisant, on a disposé de données indiquant dans quelle proportion les variantes soutenues étaient utilisées et connues par les élèves avant et après la mise à l'essai. C'est à partir de ces résultats qu'ont été déterminés les objectifs des différents niveaux scolaires.

Dès la première activité de communication en situation formelle à laquelle ont été soumis les écoliers dans le cadre de la mise à l'essai de la démarche d'intervention, un ensemble de variantes soutenues étaient déjà couramment utilisées par tous les écoliers de 4e année. Nous avons retenu ces variantes soutenues comme objectifs minimaux terminaux pour la 3e année.

Les objectifs minimaux terminaux pour la 4e année sont les variantes qui n'étaient pas très utilisées par les élèves en début d'expérimentation mais qui l'ont été dans une forte proportion au terme de la démarche d'intervention. Ces dernières s'ajoutent aux objectifs de 3e année.

Les objectifs pour la 5e année comportent les variantes de 4e et impliquent de plus les variantes soutenues dont l'utilisation n'était pas très développée chez les élèves au terme de la démarche d'intervention, mais dont le niveau de connaissance était élevé.

Enfin, ce qui constitue les objectifs pour la 6e année, ce sont les objectifs de 5e année auxquels s'ajoutent des variantes soutenues dont le niveau de connaissance, faible au début de la mise à l'essai de la démarche d'intervention, avait augmenté sensiblement au terme de la démarche. Pour ces dernières, on n'a pas obtenu de données d'utilisation, leur fréquence d'apparition dans le discours étant moins élevée. Cela explique pourquoi leur classement ne repose que sur des taux de connaissance démontrés par les élèves au terme de la mise à l'essai de la démarche d'intervention.

5.3. L'échelle d'appréciation

Utiliser une grille d'appréciation suppose que l'on compare une performance observée (une production orale d'un élève) à une performance attendue. On choisit ensuite dans l'échelle le point qui correspond le mieux au résultat de cette comparaison. L'échelle de la présente grille comporte quatre échelons permettant de classer les productions orales par rapport à l'habileté à utiliser le français soutenu en situation formelle de communication:

- A- répond très bien aux attentes ou les dépasse
- B- répond bien aux attentes
- C- répond peu aux attentes
- D- ne répond pas du tout aux attentes

- Est classée à l'échelon A une production orale en situation formelle dans laquelle l'élève utilise *presque exclusivement* les variantes soutenues que comportent les objectifs minimaux de son niveau scolaire. *Cependant, comme l'attention portée au langage peut être moins soutenue par moment en cours de production, et comme il est possible que l'enfant utilise délibérément pour un instant le français familier pour créer un effet stylistique, ce qui est normal à l'oral, il peut arriver que l'élève utilise quelques variantes familières. L'évaluation devrait tenir compte de ces aspects.*

- Est classée à l'échelon B une production orale en situation formelle dans laquelle l'élève utilise *plus souvent* les variantes soutenues que comportent les objectifs minimaux de son niveau scolaire que les variantes familières qui leur correspondent.

- Est classée à l'échelon C une production orale en situation formelle dans laquelle l'élève utilise *moins souvent* les variantes soutenues que comportent les objectifs minimaux de son niveau scolaire que les variantes familières qui leur correspondent.

- Est classée à l'échelon D une production orale en situation formelle dans laquelle l'élève n'utilise *à peu près pas* les variantes soutenues que comportent les objectifs minimaux de son niveau scolaire et utilise presque toujours les variantes familières qui leur correspondent.

5.4. Procédure d'évaluation

Nous suggérons à l'enseignant de faire reposer son évaluation non pas sur une seule production orale mais sur les *trois* productions orales auxquelles donnent lieu les activités de communication 2,3 et 4 de la démarche d'intervention, soit les activités Un bulletin de nouvelles, Une chronique d'information et Une description d'un objet bizarre. La réalisation de la première activité de communication Une mini-recherche aura eu comme effet de sensibiliser les élèves à la question du français soutenu puisqu'elle leur aura donné l'occasion de communiquer en situation formelle, d'objectiver leurs productions orales et de réaliser les premières activités d'analyse du langage.

Aussi, l'enseignant disposera de trois cotes pour évaluer chaque élève au terme de la démarche d'intervention. Dans l'éventualité que l'enseignant décide de ne faire réaliser que deux activités de communication, son évaluation devra alors porter sur les deux productions orales réalisées. Si cela se présente au cours de l'année, l'enseignant pourrait aussi se servir d'activités de communication en situation formelle autres que celles que contient la démarche d'intervention de cet ensemble didactique pour compléter l'évaluation de ses élèves. *A chaque fois, l'enseignant prévient ses élèves que leurs productions orales sont évaluées en regard de l'utilisation du français soutenu.*

Lorsqu'il s'agira de faire la synthèse des appréciations pour attribuer une cote finale, on prendra soit la cote la plus fréquente dans la série de cotes obtenues par l'élève si on dispose de trois cotes, soit la dernière cote obtenue si on ne dispose que de deux cotes.

Nous suggérons ici une procédure d'appréciation du langage utilisé par les élèves qui s'effectue à l'aide d'une grille d'analyse comportant les objectifs linguistiques de la 3e à la 6e année (voir annexe 1, Grille d'appréciation de la langue orale, p. 95). Comme l'oral est un flux verbal continu, l'enseignant, même muni d'une grille d'appréciation ou d'évaluation, peut avoir du mal à porter attention à la fois à la dimension informative des messages et au langage utilisé. Aussi, l'évaluation des communications orales peut-elle nécessiter l'enregistrement des communications des élèves. Grâce à ces enregistrements, l'enseignant peut écouter de nouveau les communications orales et les évaluer au plan de l'utilisation des variantes soutenues. Ces enregistrements peuvent présenter un autre avantage: au même titre que les communications écrites, ils constituent des documents permanents que les enseignants peuvent faire écouter non

peuvent faire écouter non seulement aux enfants mais aussi aux parents intéressés au cheminement de leur enfant sur ce plan.

Bien qu'il ne fait reposer son évaluation que sur les variantes faisant partie des objectifs terminaux du niveau scolaire où il intervient, nous suggérons quand même à l'enseignant de noter, à l'aide de la grille d'appréciation de la langue orale, toutes les variantes soutenues et familières utilisées par l'élève. En effet, rien n'interdit à l'enseignant de faire observer à ses élèves qu'ils ont utilisé telles ou telles variantes familières même si l'utilisation des variantes soutenues leur correspondant n'est pas un objectif d'apprentissage terminal. Le travail de l'enseignant complète ainsi celui dévolu aux activités d'analyse du langage, soit de développer la conscience des variantes soutenues.

Nous présentons maintenant une à une les activités de communication dans l'ordre suivant lequel elles devraient être réalisées au cours de l'année scolaire. Elles sont décrites en détail suivant les étapes de la démarche pédagogique. Il est suggéré une façon de mettre en situation l'activité, de faire réaliser par les écoliers les activités préparatoires collectives et individuelles, ensuite une façon dont pourrait être présentées les communications des élèves. Il est proposé également des questions d'objectivation auxquelles l'enseignant peut avoir recours pour faire réaliser aux élèves cette étape importante de la démarche pédagogique. Enfin, nous présentons les activités d'analyse du langage et la démarche à suivre pour leur réalisation.

...

Contenu linguistique en oral

Nous présentons dans les pages qui suivent le contenu linguistique d'apprentissage en oral. Nous avons eu recours parfois à l'alphabet phonétique pour transcrire certains sons de la langue parlée qui ne pouvaient être transcrits autrement. Aussi, avons-nous jugé utile de faire suivre la présentation du contenu linguistique d'un court exposé où est décrit le système de transcription phonétique du français québécois. Le lecteur y retrouvera tous les symboles phonétiques utilisés.

24

VARIABLES		VARIANTES
	soutenues	familiales
1. (ɛ #)(1)	[ɛ] ex.: objet, j'savais, jamais, du lait, il f'rait,	[æ] obja', j'sava', jama', du la', i' fra',
2. (ɑ #)(1)	[ɑ] ex.: Canada, championnat, bois, Sonia, il y aura,	[ɔ] Canada, championnat, bois, Sonia, i' aura,
3. (ɑ \$)(2)	[ɑ]~[a] ex.: gagnant, carré, bâtir,	[ɔ] gagnant, carré, bâtir, mardi mardi,
4. (oi)	[wa] ex.: moineau, toi, j'vois,	[we] moéneau, toé, j'voé,
5. (oiC)(3)	[wa:] ex.: voir, poêle, paroisse noir,	[wa ^ɛ] ou [we] vo-a-èr ou vo-èr, po-a-èl ou po-èl, paro-a-èsse ou paro-èsse, no-a-èr ou no-èr
6. (ɛ:)(4)	[ɛ:] ou [a ^ɛ] ex.: père, fraise, pêche, terre,	[a ⁱ] ou [e ⁱ] pa-ère ou pé-ire, fra-èse ou fré-ise, pa-éche ou pé-iche, ta-ërre ou té-irre'
7. (ɑ:)(4)	[ɑ:] ex.: canard, mâle, Ste-Anne, classe, lavage,	[a ^u] cana-ourd, mâ-oul, Ste-A-ounne, cla-ousse, lava-ouge,
8. (œ:)(4)	[œ:] ex.: couleur, heure, soeur,	[a ^y] ou [ø ^y] coula-eur ou couleu-ur, ha-eur ou heu-ur, sa-eur ou soeu-ur,
9. (ɔ:)(4)	[ɔ:] ex.: sport, bord, granivore, nord,	[a ^u] spa-ort, ba-ord, graniva-ore, na-ord,
10. (CC)(3)	ex.: notre école, capable, d'autres oiseaux, triste, en ordre,	not' école, capab', d'aut' oiseaux, tris', en ord',
11. (/ : article)	ex.: on voit les moineaux, de r'fermer la porte, pendant la nuit,	on voé 'es moineaux, de r'fermer 'a porte, pendant 'a nuitte,
12. (/ : pronom)	ex.: Est-ce que tu me les prêtes, tes livres? les ballerine les mettent..., j'la veux, il peut la prendre,	tu m' 'es prêtes-tu, tes liv' ? les ballerines, l' es mettent..., j'a veux, i' peut 'a prend',

VARIABLES		VARIANTES
	soutenues	familières
13. (prép.+art.)	ex.: dans les villes, sur la table, sur les côtés, il fouillait dans une poubelle, à la messe, dans la maison,	dins villes, sa'a tab' ou su' 'a tab', s' 'es côtés, i' fouillait d'une poubelle, à' messe, dans' maison,
14. (lui)	ex.: j' lul ai donné, ça lui arrive, pour lui demander,	j' l ai donné, ça l arrive, pour l demander,
15. (lui)	ex.: Expliquez- lui Donne- lui -en	Expliquez- zi Donne- zi -en.
16. (leur)	ex.: Les poissons mangent c'qu'on leur donne.	Les poissons mangent qu'est-c-qu'on 'ieu' ~ ieu' donne
17. (en)	ex.: Il y en a, il en a eu,	l' 'n a, i' 'n a eu,
18. (en)	ex.: Il faut en donner.. on peut en trouver...	l' faut nen donner.. on peut nen trouver...
19. (ne)	ex.: Il n'y aurait pas... La femelle ne ressemble pas... N' attendez-pas! Pour qu'il n' y ait plus...	l' aurait pas... la femelle, a r'ssemb' pas... Attendez-pas! Pour qu'i'aye pus...
20. (j'suis)	ex.: J' suis allé au restaurant, J' suis allé voir... t' es un bon joueur,	chu-t -allé au restaurant, chu-t -allé voir..., t'es-t -un bon joueur,
21. (j'vais)	ex.: J' vais parler...	j'vas , ma parler...
22. (il)	ex.: Il y a eu, ...c'qu' il mange, il faut,	l' a eu, ...qu'est-c'qu' l' mange, l' faut
23. (ils)	[il(z)] ex.: Ils sont capables... ...parc'qu'ils étaient...	[i] l' sont capab'.... ...parc'qu' l' étaient...
24. (elle)	[ɛl] ex.: Elle m'a tout raconté, elle est sortie de sa cage, elle était en train de manger,	[a] a m'a toute raconté, [a] al a sortie de sa cage, [ɛ:] è' était après manger,

VARIABLES		VARIANTES
	soutenues	familiales
25. (elles)	[ɛl(z)] ex.: Elles sont contentes, elles sont plus vieilles et elles ont de bonnes idées,	[i] i' sont contentes, i' sont plus vieilles pis i' ont de bonnes idées,
26. (tous,t) pré-déterminant masculin	[tu] ex.: dans tous les villages, tous les renseignements, il y a tout l'alphabet,	[tUt] dans toutes le villages, toutes les renseignements, i'a toute l'alphabette,
27. (tous) pronom masculin pluriel	[tUs] ex.: ils sont tous sortis... elle va tous nous réunir,	[tUt] i'ont toutes sortis... a va toutes nous réunir,
28. (tout) pronom	[tu] ex.: il y a tout pour passer une, belle journée	[tUt] i'a toute pour passer une belle journée,
29. (tout) adverbe	[tu] ex.: il est presque tout fait en satin, le ciel est tout bleu	[tUt] i'est quasiment toute faite en satin, le ciel est toute bleu,
30. (être)	ex.: On est resté là, ils sont tous sortis de leur classe, quand ils sont entrés...,	On a resté là, i' ont toutes sortis de leu' classe, quand qu' i' ont rentrés...,
31. (verbe)	a. ex.: les joueurs jouent ..., b. [wa] ex.: ils nettoient le bord.... ...qu'la femelle soit avec les can'tons, il faut qu'elle soit à peu près..., ils envoient , ils voient , c. [a] ex.: jusqu'à temps qu'il s'en aille , d. [ɛ] ex.: après qu'la cloche ait sonné, pour qu'il n'y ait plus d'accident, il faut qu'il y ait des plantes,	a. les joueurs, i' jouent ..., b. [w ɛ j] i' netto- èyent ...qu'la femelle, a so- èye avec les can'tons, i' faut qu'a so- èye à peu près..., i' envo-èyent , i' vo-èyent , c. [a] jusqu'à temps qu'i' s'en alle , d. [ɛ j]ou [a] après qu'la cloche, al èye ou aye sonné, pour qu'i' èye ou aye pus d'accident, i' faut qu'i' èye ou aye des plantes,
32. (si + imparfait) ex.:	Si personne en avait apporté au Canada, ...comme si il n'était rien arrivé,	Si personne en aura' am'né au Canada, pareil comme si i' s'rait rien arrivé,
33. (quand)	ex.: C'est quand [i] un oiseau se bâtit..., Quand [i] ils sont entrés en classe,	C'est quand qu' un oiseau, i's'bâtit..., Quand qu' i' ont rentrés en classe,

VARIABLES		VARIANTES
	soutenues	familiales
34. (Qu)	a. ex.: ...puis où il habite, Personne ne sait où elle s'est cachée, b. ex.: On raconte comment Louis Braille..., Je n' sais pas comment il faut faire c. ex.: Savez-vous pourquoi il y a autant de..	a. ...pis où c'est qu' i' habite, Parsonne sait où c'qu'a s'est cachée, b. On raconte comment c'que Louis Braille..., J'sais pas comment c'est qu'i faut faire c. Savez-vous pourquoi faire i'a autant de.. j'sais pourquoi qu' i' 'n a beaucoup.
35. (ce Qu)	ex.: J'vais vous dire c'que le moineau mange, pour lui d'mander ce qui s'était passé au juste, C'qui est drôle, c'est..., Expliquez-lui ce qu'ils ont vos poissons,	Ma vous dire qu'est c'que le moineau, l' mange, pour i d'mander que c'est qui s'était passé au jus', Que c'est qui est drôle, c'est..., Expliquez-i qu'est c'qu' i'ont vos...
36. (Qui?)	Qui est-c'qui te l'a dit? ou Qui te l'a dit?	Qui qui te l'a dit ? ou C'est qui qui te l'a dit?
37. (est-ce que?)	ex.: Est-c'que tu veux que j'dise tous les renseignements?, Est-c'que c'est quand elle est...? Est-c'que j'peux voir vos dessins?	Tu veux-tu que j'dise toutes les...?, C'est-tu quand qu'al a...?, J'peux-tu voir vos dessins?
38. (N+V)	ex.: J'vais vous dire c'que le moineau mange, Cet oiseau-là est bien utile, la femelle ne r'ssemble pas...,	Ma dire qu'est c'que le moineau, l'mange, C't oiseau-là, l' est ben utile, la femelle, a r'ssemble pas...,

(1) # signifie que la voyelle est située en finale de mot: j'savais [savɛ #], Canada [kanad a #],

(2) \$ signifie que la voyelle est située en finale de syllabe ouverte (syllabe se terminant par une voyelle) à l'intérieur d'un mot: gagnant [g a \$ n a], bâtir [b a \$ t i R],

(3) C signifie "consonne".

(4) : signifie que la voyelle est longue. Par exemple, les voyelles [ɛ:] et [a:] qu'on entend dans les mots fête [fɛ:] et pâte [pa:] sont longues et s'opposent ainsi aux voyelles brèves [ɛ] et [a] entendues dans les mots faite [fɛ] et patte [pat]. En français québécois familier, toute voyelle longue tend à être plus ou moins diphtonguée dépendant des locuteurs et des régions.

Système de transcription phonétique

Il y a de nombreux cas où l'orthographe ne permet pas d'indiquer tous les détails quant à la prononciation des mots. Par exemple, l'orthographe n'indique pas que la lettre *a* des mots *crasse* et *casse* se prononce de façon différente, soit [a] et [a:]. Ceci devient encore plus évident quand on cherche à transcrire fidèlement ce qu'on entend dans la langue parlée. La langue orale, en effet, se prête à de nombreuses variations d'usage. Une même voyelle ou une même consonne peut présenter des variantes suivant que le locuteur provient de telle ou telle région, suivant qu'il appartient à tel ou tel groupe social ou, encore, suivant qu'il s'exprime en différentes situations (voir La langue orale, p. 9). Par exemple, le système orthographique du français ne permet pas de faire apparaître qu'en français québécois, contrairement au français parlé en France ou en Acadie, les consonnes *t* et *d*, quand elles sont suivies des voyelles *i* et *u* (*petit*, *tu*, *dis*, *du*), sont toujours prononcées [t_s] et [d_z] au lieu de [t] et [d].

De la même façon, l'orthographe ne nous renseigne pas sur la façon dont tous les locuteurs franço-québécois, quel que soit le registre de langue qu'ils utilisent, prononcent les voyelles *i*, *u*, et *ou* différemment des locuteurs parisiens. Ainsi au Québec, les mots *ville*, *petite*, *bulle*, *cube*, *toute* et *boucle* sont prononcés à peu près *vélle* [vɪl], *p' tête* [pt_sɪt] *beulle* [bɪl], *ceube* [kɪb], *tote* [tɒt] et *bocle* [bɒkl] au lieu de [vil], [ptit], [byl], [kyb], [tut] et [bukl].

Pour transcrire la langue orale, les linguistes ont recours à un système de transcription phonétique appelé A.P.I. (alphabet phonétique international). Le principe de l'A.P.I. est de faire correspondre à un son du langage, quelle que soit la langue à laquelle ce son appartient, un symbole unique. Par convention, on met toujours les symboles de l'A.P.I. entre crochets ([]) dans le but de prévenir toute confusion avec l'orthographe courante. Grâce à cet alphabet, on peut ainsi attribuer un symbole unique à tous les sons possibles des langues humaines. Cette caractérisation unique de chacun des sons permet de relever plus facilement les analogies et dissemblances entre des langues différentes ou, en ce qui nous intéresse, entre des variétés d'une même langue.

Nous présentons dans le tableau qui suit l'ensemble des sons du français québécois.¹

¹ Voir Ostiguy et Sarrasin (1986) pour un exposé plus systématique de la phonétique du français québécois.

Voyelles		Consonnes	
[i]	ni, gris, fusil, clre, grise,	[p]	pipe, apte,
[ɪ]	pipe, mille, ride, ligne,	[b]	bas, habiller, crabe,
[y]	nu, humide, juge, abuse,	[t]	tout, te, temps, ton, attendre,
[Y]	jupe, bûche, bulle, rude,	[t _s]	tirer, tube, attirer, raturer,
[u]	ou, souper, goût, bouger, cour,	[d]	doux, fade, humide,
[U]	bouche, soupe, bouille, boucle,	[d _z]	du, dire, bandit,
[ø]	étude, mal, jouer,	[f]	fin, souffler, pharmacie,
[ø]	peu, creux, jeûner, creuser,	[v]	vin, avant, lave,
[ø:]~[ø ^y]	jeûne ou jeû-u-ne, creuse ou creu-u-se,	[s]	si, ça, ici, assis, attention,
[o]	égaux, obliger, eau, haut, rosé, enjôler,	[z]	zoo, base,
[o:]~[o ^u]	rose ou ro-ou-se, côte ou cô-ou-te,	[ʃ]	choux, acheter, lâche,
[ɛ]	élève, falte, verte, saligner,	[ʒ]	joue, âge, Gille
[ɛ:]~[a]	laid, étalt, prêt, forêt,	[m]	ma, mammifère, lame,
[ɛ:]	fêter, neiger,	[n]	ni, fine,
[ɛ:]~[a ⁱ]~[e ⁱ]	fête ou fa-é-te ou fé-l-te, nelge ou na-é-ge ou né-l-ge, mère ou ma-é-re ou mé-l-re,	[ŋ]	agneau, épargne,
[œ]	jeune, menu,	[l]	mille, lame,
[œ:]~[a ^o]	sœur ou sa-ou-r, beurre ou ba-ou-rre,	[R]	retour, par,
[a]	patte, avoir, sa, crasse,	[j]	fille, yacht, million,
[ɔ]	loge, police,	[y]	huile, muet,
[a:]~[ɔ]	rat, Canada, il y a, Maria,	[w]	oui, louer, watt, ouatte,
[a:]~[ɔ:]	passer, gagner, gâteau,		
[a:]~[a ^u]	classe ou cla-ou-sse, pâte ou pâ-ou-te, canard ou cana-ou-rd,		
[wa:]~[wa ^ɛ]	noir ou nou-è-re, poêle ou pou-è-le,		
[ã]	chanter, temps, lent,		
[ẽ]	matin, plein, dalm, princesse,		
[õ]	monter, taon, long,		
[œ]	lundi, emprunter,		

symboles

~ signifie "ou".

: signifie que la voyelle est longue.

Activité de communication 1

Une mini-recherche

Cette activité de communication a pour but de faire réaliser aux écoliers le compte rendu d'une recherche documentaire. Cette activité de communication vise à développer l'habileté des élèves à utiliser le registre soutenu. Aussi, l'enseignant doit faire en sorte que les écoliers parlent beaucoup, car c'est entre autres par la pratique que se développent les habiletés. Cette activité de communication s'inscrit également dans le cadre d'un autre élément d'apprentissage au programme: la pratique du discours informatif.

Que les enfants aient beaucoup à dire à leurs camarades au moment de la présentation de leur mini-recherche dépend de la motivation qui les a animés pendant la période où ils ont eu à se documenter. Or la motivation des écoliers sera d'autant plus soutenue durant la réalisation de la recherche que les sujets à traiter les intéresseront vivement. Par ailleurs, on doit s'assurer qu'il y a suffisamment de livres, revues ou autres documents fournissant des informations. Enfin, l'enseignant doit s'assurer que les livres ou autres sources sont adaptés aux écoliers. La lecture de livres traitant d'un sujet en termes trop compliqués ou, à l'inverse, trop simples, peut, selon le cas, décourager ou ennuyer les écoliers.

Les sujets à proposer aux élèves sont nombreux. L'enseignant en connaît déjà plusieurs. En guise d'exemples, on peut penser aux sujets suivants. L'enseignant sait bien à quel point l'information traitant du monde animal (animaux sauvages, insectes, poissons et crustacés, etc.) plaît aux écoliers de 8 à 11 ans. Les divers véhicules qu'on regroupe ordinairement sous le thème "moyens de transport" (automobile, camion, train, bateau, métro, navette spatiale, fusée, etc.) sont aussi des sujets qui rejoignent les écoliers de ce groupe d'âge. On peut penser également aux phénomènes terrestres, tels les volcans, les marées, les tremblements de terre, etc., qui demeurent des sujets qui les fascinent. Les différents pays du monde exercent aussi un attrait sur les élèves, ce qui peut les motiver à s'engager dans une mini-recherche relative aux coutumes en usage dans certains pays, aux costumes traditionnels, etc.

Nous présentons ici la démarche pédagogique pour faire vivre cette activité de communication. Chaque étape est ensuite présentée et expliquée en détail.

-
1. Mise en situation
 2. Activités préparatoires collectives
 - 2.1. L'exploration du champ de la mini-recherche
 - 2.2. Recherche en bibliothèque
 - 2.3. Formation d'équipes
 - 2.4. Réflexion sur les caractéristiques du message à produire
 - 2.5. Réflexion sur le langage à utiliser
 - 2.6. Détermination d'objectifs
 3. Activités préparatoires individuelles
 4. Productions orales des élèves
 5. Activités métalinguistiques
 - 5.1. Objectivation
 - 5.2. Activités d'analyse du langage
 - 5.2.1. Mise en situation
 - 5.2.2. Visionnement des saynètes
 - 5.2.3. Retour sur le visionnement
 - 5.2.4. Activités d'analyse du langage
 - 1re activité: "quelles sont les prononciations qui ont changé?"
 - 2e activité: "En langage soigné, les marionnettes ont dit ça comme ceci."
 - 3e activité: "En langage soigné, moi, j'dirais ça comme ceci."
-

1. Mise en situation

De façon à introduire naturellement la mini-recherche qu'il entend proposer à ses élèves, l'enseignant peut se mettre lui-même en situation. Par exemple, il peut rappeler quelques informations à propos d'un animal ou d'un phénomène terrestre en particulier qu'il a entendues dans le cadre d'une émission documentaire télévisée. Il peut également profiter d'un commentaire d'un élève ayant fait une visite au zoo ou ayant aperçu un animal sauvage autour de l'école, ou d'un commentaire d'un autre élève ayant voyagé à l'étranger.

L'enseignant demande ensuite aux écoliers s'il en est d'autres qui ont eu des expériences semblables et d'en parler un peu. L'enseignant suggère enfin aux élèves de réaliser une mini-recherche sur un sujet de leur choix qui fera l'objet d'une présentation orale devant tout le groupe.

2. Activités préparatoires collectives

Cette étape donne lieu à une série d'activités dont chacune a une fonction importante.

2.1. L'exploration du champ de la mini-recherche:

Ici, les élèves sont invités à proposer des choix non définitifs de recherche. L'enseignant profite de chaque proposition pour faire formuler au proposeur, par rapport à ce choix, des questions dont ce dernier ignore les réponses. Par exemple, à un écolier qui fait part de l'intérêt qu'il a pour les volcans, l'enseignant peut poser la question:

Prof.: Qu'est-ce que tu ne sais pas par rapport au volcan et que tu aimerais connaître?

Il peut poursuivre en demandant aux autres élèves ce qu'ils aimeraient savoir à propos des volcans:

Prof.: Qu'est-ce que vous aimeriez savoir à propos des volcans? Est-ce qu'il y a des questions que vous vous êtes toujours posées par rapport au phénomène des volcans?

La fonction de cette activité est de faire surgir chez les élèves qui ont proposé des idées, diverses pistes de recherche, des intentions de communication. Compte tenu de l'importance de cette activité, l'enseignant ne devrait pas l'écouter. Au contraire, c'est au cours de cette activité que les élèves poseront des questions signifiantes auxquelles ils n'ont pas de réponse et qui orienteront leur recherche dans les livres.

2.2. Recherche en bibliothèque

Dans cette deuxième étape des activités préparatoires collectives, les élèves vont fouiller dans des livres et revues pour préciser un choix et s'assurer des ressources bibliographiques disponibles en rapport avec ce choix.

2.3. Formation d'équipes

Chaque élève présente au reste de la classe le sujet dont il entend traiter. C'est maintenant le moment de former de petites équipes en fonction des champs d'intérêts. Il nous semble que les équipes ne devraient pas comporter plus de 3 élèves pour faciliter la consultation entre eux. Certains enfants préféreront travailler seuls, ce qui ne devrait pas être découragé.

2.4. Réflexion sur les caractéristiques du message à produire.

Ici les élèves tentent de trouver les caractéristiques propres au compte rendu de recherche. Pour ce faire, l'enseignant peut poser la question suivante:

Prof.: Quelles sont les informations qui sont données habituellement dans les émissions documentaires (sur les animaux ou sur les moyens de transport, etc.) qu'on peut écouter à la télévision?

La fonction de cette activité de réflexion est de faire identifier et verbaliser aux écoliers ce que comporte ordinairement une recherche en termes d'informations présentées. Les élèves sont ainsi amenés à identifier et à verbaliser ce qu'ils savent souvent, mais dont ils n'ont peut-être jamais pris conscience de façon explicite. L'enseignant peut inscrire au tableau ce que les enfants ont identifié.

Par exemple, dans le cas d'une recherche sur les animaux, les enfants découvriront que, souvent, il est présenté des informations relatives à l'habitat de l'animal, à ses habitudes alimentaires, à sa dimension, à sa période de gestation, à ses prédateurs, etc. C'est ce genre de découvertes que les enfants sont amenés à faire par eux-mêmes et qui orienteront également leur lecture et l'organisation de leur mini-recherche.

2.5. Réflexion sur le langage à utiliser.

Jusqu'à présent la réflexion des élèves a porté sur l'organisation et le contenu du message sans que n'ait été abordée la dimension langagière. Dans cette activité, les élèves sont invités à réfléchir sur le langage utilisé ordinairement quand on communique devant un auditoire. Pour cela l'enseignant peut poser la question:

Prof.: Comment s'expriment ordinairement les conférenciers ou les présentateurs quand ils présentent ce genre d'information à la télévision ou devant un auditoire? Pourquoi?

Les écoliers de cet âge savent implicitement que le langage utilisé dans ce genre de situation est, par convention sociale, plus soutenu, plus "soigné". Du reste, dans ce genre de situation, l'élève a tendance à modifier spontanément sa façon de parler (Ostiguy et Gagné, 1986). Les questions de l'enseignant visent justement à leur faire prendre conscience de ce qu'ils savent mais qu'ils n'ont peut-être jamais identifié et formulé.

2.6. Détermination d'objectifs

Il s'agit ici pour les élèves de se fixer quelques objectifs en langue orale qu'ils essaieront de respecter lorsque viendra le temps de présenter oralement les résultats de leur recherche. Pour amener les élèves à formuler certains objectifs, l'enseignant peut poser les questions:

Prof.: Quelles informations relatives à notre animal (ou autre sujet)devrions-nous donner pour que notre compte rendu de recherche soit complet?

Quels objectifs pourrait-on se donner afin que notre compte rendu soit dit comme celui d'un présentateur d'émission documentaire à la télé?

Les élèves pourraient se donner, dans le cas, par exemple, d'une recherche sur un animal, les objectifs suivants:

Objectifs

-
- j'informe des caractéristiques de mon animal (couleur, dimension, etc.), de son habitat, de son alimentation, de ses prédateurs, etc.;
 - j'utilise un langage soigné;
 - je parle lentement;
 - je parle fort;
-

Pour clore les activités préparatoires collectives, le maître prévient les élèves que le compte rendu qu'ils présenteront au groupe-classe doit répondre à une condition. Il précise que le compte rendu oral s'effectuera sans texte écrit. Toutefois, l'enseignant peut autoriser les élèves qui le désirent à se constituer un aide-mémoire, sur lequel pourraient figurer des "mots-mémoire". Chacun de ces mots-mémoire rappellerait une information. Par exemple, pour se rappeler de fournir des informations sur l'alimentation du castor, un élève peut inscrire sur son aide-mémoire les mots *nourriture* ou *alimentation*.

Nous conseillons à l'enseignant de défendre l'utilisation d'un texte écrit de façon à éviter que l'activité ne devienne une activité de lecture à voix haute. Toutefois, l'enseignant rassure les élèves en leur rappelant *qu'il est tout à fait normal, quand on s'exprime oralement, de montrer certaines hésitations ou de se reprendre*.

3. Activités préparatoires individuelles

Cette étape de la démarche donne lieu à plusieurs périodes de travail en classe et en bibliothèque où les élèves se documentent. *Le rôle du maître durant les périodes de travail en classe est très important.* C'est à lui qu'il revient d'aider les élèves à objectiver ponctuellement leur travail en cours. En prenant à part chaque élève régulièrement, l'enseignant suscite chez lui de nouvelles interrogations sur le sujet traité, l'aide à mieux comprendre les passages difficiles dans les livres, lui fait évaluer la pertinence des informations qu'il entend présenter, lui fait même parfois verbaliser ce qu'il a appris. *C'est souvent de cette action de l'enseignant que dépend le produit final.*

4. Productions orales des élèves

Un à un, les élèves présentent leur compte rendu devant le groupe-classe. Les élèves peuvent utiliser un aide-mémoire et des photos ou illustrations sur lesquelles figure l'objet ou l'animal en vedette. On pourra même, si on le désire, aménager une tribune sur laquelle s'installeront les élèves.

5. Activités métalinguistiques

5.1. Objectivation

Après *chaque* présentation, les élèves effectuent un bref retour sur la communication de leur camarade en regard de quelques questions d'objectivation que le maître pose. Ces questions reprennent les objectifs que se sont donnés les élèves à l'étape 2.6. de la démarche. On suggère ici quelques questions:

- prof.: (1) Est-ce que nous connaissons bien maintenant l'animal dont nous a parlé notre camarade? Si non, quelles autres informations pourraient être fournies pour que le compte rendu soit plus complet?
- (2) Est-ce que notre camarade a utilisé le langage que les présentateurs utilisent ordinairement dans ce type de communication? Qu'est-ce qui vous fait dire cela? Pouvez-vous relever des *prononciations*, des *mots*, des *expressions*, qui vous ont conduit à penser que votre camarade a utilisé ou n'a pas utilisé le langage soigné?

Les questions d'objectivation ont comme fonction d'amener les écoliers à porter une réflexion sur le contenu du message et sur le langage qui a été utilisé. Sur ce dernier

aspect, la question (2) amène les écoliers à porter un jugement global et les contraint ensuite à justifier leur jugement en identifiant des éléments linguistiques (variantes linguistiques) qui témoignent de l'utilisation souhaitée de la langue soutenue ou de l'utilisation non souhaitée de la langue familière.

L'enseignant doit s'attendre à ce que les enfants aient du mal à ce stade à relever des variantes linguistiques, leur conscience métalinguistique n'étant pas très développée sur ce plan. Cependant, les écoliers vont progressivement développer cette habileté métalinguistique à la faveur des périodes d'objectivation et des activités d'analyse du langage.

5.2. Activités d'analyse du langage

Pour cette étape de la démarche, l'enseignant a recours au premier module de la bande magnétoscopique de l'ensemble didactique intitulé **Une mini-recherche**. Ce module débute avec deux saynètes, la première mettant en scène les marionnettes discutant informellement de leur recherche respective, la seconde, mettant en scène les marionnettes présentant individuellement leur recherche devant la classe. Dans la première saynète, les marionnettes s'expriment en français familier, dans la seconde, en français soutenu. Ce n'est que suite à ces deux saynètes que sont entendus les énoncés nécessaires à la réalisation des activités d'analyse du langage.

Pour animer cette étape, l'enseignant suit la démarche suivante:

5.2.1. Mise en situation

L'enseignant introduit simplement ce qui sera visionné. Il explique aux élèves qu'ils vont visionner deux saynètes impliquant trois jeunes personnages personnifiés par des marionnettes. Il précise que ces personnages ont une chose en commun avec eux: ils ont présenté eux aussi une mini-recherche documentaire devant leur classe. Mais il ajoute aussi que, comme eux, sans doute, ces personnages ont discuté de leur recherche avec certains camarades avant la présentation devant la classe.

5.2.2. Visionnement des saynètes

L'enseignant fait écouter aux élèves les deux saynètes. Pour permettre à l'enseignant de prendre connaissance des saynètes, nous en présentons les transcriptions orthographiques (et phonétiques lorsque cela est nécessaire) à l'annexe 2 , page 99.

5.2.3. Retour sur le visionnement

Après le visionnement des saynètes, l'enseignant anime un bref retour sur ce qui a été vu et entendu. Il demande aux élèves s'ils ont observé quelques différences par rapport au langage utilisé par les marionnettes. Ensuite, il demande aux élèves d'expliquer la raison de ces différences.

Prof.: Qu'est-ce que vous avez remarqué de particulier par rapport à la façon de parler des marionnettes?
Pourquoi, selon vous, les marionnettes ont-elles modifié leur façon de s'exprimer?
Est-ce qu'il vous arrive de modifier votre façon de parler?
En quelles circonstances?

Les première et deuxième questions visent d'abord à faire *découvrir* aux élèves que les marionnettes ont utilisé des registres de langue différents en fonction des situations où ils ont eu à s'exprimer (après que les écoliers se soient exprimés, l'enseignant peut suggérer aux élèves les termes "langage familier" et "langage soigné" pour désigner les registres familier et soutenu). Les troisième et quatrième questions visent à faire verbaliser aux élèves qu'eux également utilisent des registres différents dans certaines circonstances.

5.2.4. Activités d'analyse du langage

Suite au retour sur le visionnement survient l'étape des activités d'analyse du langage qui consistent, suivant l'activité, soit à *faire identifier des variantes familières et soutenues* comprises dans des couples d'énoncés (activité 1), soit à *faire produire des énoncés en français soutenu* en réponse à des énoncés dits en français familier par les marionnettes (activités 2 et 3). Les activités 1 et 2 comportent un ensemble de couples d'énoncés, les énoncés de chaque couple différant entre eux au plan de certaines variantes linguistiques. L'activité 3 ne comporte que des énoncés dits en français familier. Sur la bande, chaque activité est introduite et expliquée aux élèves par une des marionnettes.

Celle-ci annonce l'activité à réaliser et explique aux élèves comment la réaliser. *L'enseignant s'assurera toutefois que les écoliers ont bien compris la procédure en l'expliquant de nouveau à ses élèves.*

Compte tenu de la durée parfois importante que peut prendre la réalisation des trois activités, il convient à l'enseignant de déterminer lui-même à quel moment et à quel rythme il entend les faire réaliser. Cependant il doit prendre en considération que (1) ces activités sont en partie reliées aux communications que les élèves ont eu à réaliser devant la classe, (2) que ces trois activités sont reliées entre elles. Aussi, l'enseignant ne devrait pas trop espacer la réalisation de chacune d'elles.

1re activité: "Quelles sont les prononciations qui ont changé?"

Objectif: Cette activité consiste à *faire identifier* aux élèves, qu'on peut regrouper en petites équipes, les variantes familières du premier énoncé et les variantes soutenues qui leur correspondent dans le second énoncé. L'enseignant pourrait profiter de l'occasion pour former des équipes hétérogènes comprenant des élèves montrant des aptitudes différentes à l'école.

Sur la bande, chaque couple d'énoncés est répété trois fois de façon à permettre aux élèves de bien entendre les deux énoncés du couple. Chaque couple d'énoncés répété trois fois est séparé du suivant par une pause. Le mot **PAUSE** apparaît sur l'écran pour identifier clairement le passage d'un couple d'énoncés à un autre.

On présente dans les pages qui suivent les couples d'énoncés de cette activité. Les variantes familières et soutenues sont écrites en caractères gras et assorties au besoin d'une transcription phonétique. En indice de chaque variante se trouve un chiffre qui situe la variante dans le contenu linguistique en oral (voir, p. 25-29). L'enseignant s'y référera pour une description des variantes en question.

Procédure: L'enseignant fait entendre les couples d'énoncés après avoir énoncé la consigne:

Prof.: Identifiez la ou les prononciation(s) qui change(nt) d'une phrase à l'autre; dites-nous d'abord la variante familière et ensuite la variante soignée qui lui correspond.

L'enseignant laisse quelques minutes aux équipes pour l'identification de ces variantes linguistiques familières et soutenues. Il demande à une première équipe de faire part à la classe de ce qu'elle a trouvé. L'enseignant demande ensuite aux autres équipes si elles ont identifié les mêmes variantes. Pour s'assurer que les autres élèves ont pris conscience des variantes identifiées par la première équipe, l'enseignant demande à d'autres équipes de présenter également ce qu'elles ont identifié. Après quoi l'enseignant effectue une mise en commun de ce qui a été trouvé. Il se peut que les enfants n'identifient pas toutes les variantes familières et soutenues que comprend chaque couple d'énoncés, certaines d'entre elles pouvant échapper à la conscience de tous les élèves. L'enseignant ne devrait pas alors insister, ces variantes apparaissant dans les activités d'analyse du langage des autres activités de communication.

Énoncés de la 1^{re} activité:

Avant que ne soit entendu le premier couple d'énoncés, une marionnette explique aux enfants la façon de réaliser l'activité.

Louise: Bonjour les amis! Avez-vous aimé not' compte rendu de recherche? On a travaillé fort pis on a lu beaucoup pour trouver toutes ces informations-là.

Et puis, est-c'que vous nous avez trouvés bons quand on utilisait le langage soigné? Mais vous savez là, quand on a présenté not'recherche devant toute not' classe pis devant vous-aut' aussi? C'est pas toujours facile, mais.. comme on parlait en public, comme l' disent là, c'est préférable d'utiliser un langage un peu plus soigné,...ben... comme tout le monde a l'habitude de faire, hein?

J'ai envie maintenant de vous suggérer de jouer à des jeux avec nous-autres. C'est pas des jeux difficiles, sauf qu'il faut être bien attentif, bien écouter c'qui est dit.

Mon jeu à moi s'appelle: Quelles sont les prononciations qui ont changé?

Vous vous souvenez que Marie, Jean et moi, on n'a pas parlé de la même façon quand on discutait de nos recherches dans l'sous-sol chez Marie, ou quand on a présenté not' recherche devant vous-aut'. Chez Marie on se parlait comme on se parle d'habitude.

Not'professeur dit qu'on s'exprime, dans c'temps-là, en langage familier. Mais quand on était devant la classe, là, on s'est exprimé en langage soigné.

Mon jeu, c'est le suivant: On va répéter des phrases qu'on a dites en langage familier chez Marie et en langage soigné devant la classe. C'qu'il faut que vous fassiez c'est de trouver dans ces phrases-là les prononciations qu'on a changées. Par exemple, chez Marie j'me souviens d'avoir dit " *le moineau, l' mange toute qu'est c'qu'on l donne* "; pis en classe, j'ai dit " *le moineau mange tout c'qu'on lui donne* ". Chu certain que vous avez trouvé ce que j'ai dit de différent. D'abord, j'ai dit en langage familier "*le moineau, l' mange* " et en langage soigné "*le moineau mange* "; après j'ai dit: "*toute-qu'est c'qu'on-l-donne* " en langage familier, et en langage soigné: "*tout- c'qu'on- lui-donne* ". Alors j'ai changé *toute* pour *tout*, *qu'est-c'que* pour *ce que*, *l* pour *lui*. On commence. Ah oui, j'ai oublié de vous dire que chaque phrase va êt' répétée 3 fois. Comme ça, c'est certain que vous allez pouvoir bien entend' les phrases. Pour jouer à ce jeu-là, on peut chercher seul ou en équipe. Bon, c'est tout! On commence pour de vrai maintenant.

- Jean: 1. La femelle, elle, 'est 24 brune ou beige₆ [beⁱʒ].
 La femelle, elle, **elle** est brune ou beige [bɛ : ʒ]
 (ou La femelle est brune ou beige [b ɛ : ʒ])
2. **Ma** 21 vous parler du canard malard 7 [mala^uR].
 J'**vais** vous parler du canard malard [malɑ:R].
3. **l'** 23 sont capab' 10 de nager 3 [nɔʒe] **en-d'ssoure** de l'eau.
 Ils sont capable de nager [nɑʒ e] **sous** l'eau.
- Marie: 4. **C't** oiseau-là 2 [lɑ], **l'** 38 est ben utile **pasqu'** **l'** 22 nettoye 31 [ɛ j] le bord de l'eau.
Cet oiseau-là [lɑ] est bien utile parc'qu'il nettoie le bord de l'eau.
5. **Chu-t-allé** 20 manger au restaurant avec ma soeur 8 [saʏR].
 j'**suis allé** [ʃyi ale] au restaurant avec ma **soeur** [sœ:R].
6. On **a** resté 30 là à l'ergarder jusqu'à temps qu'il s'en **alle** 31 [al].
 On **est** resté là à le regarder jusqu'à temps qu'il s'en **aille** [aj].
7. Des fois, ça **l** 14 arrive de manger '**es** 11 **oeufs** [œf] d'aut' 10 oéseaux 4
 Parfois, ça **lui** arrive de manger **les** oeufs [ø]
 d'**autres** oiseaux [do:trəzwazo].

- Louise: 8. **Ma** 21 vous dire **qu'est-c'que** 35 le moineau, l' 38 mange.
J'vais dire **c'que** le moineau mange.
9. **Pis** où **c'est** qu' 34 l' 22 habite.
Puis où il habite.
10. Les **moéneaux**, **c'est** des oéseaux granivores 9 [gRaniva^{UR}]
 Les **moineaux**, **ce** sont des oiseaux granivores [gRaniv o :R]
11. Savez-vous **d'où** **c'est** qu' 34 il viennent les **moéneaux**?
 Savez vous **d'où** viennent les **moineaux**?
12. Si **par**sonne en **ara'** 32 **am'né** icitte,
 Si **personne** en **avait** **apporté** ici,
13. l' **ara'** 1 pas de moineau au Canada 2.
 Il n' 19 y **aurait** pas de moineau au Canada.
14. l' **n** a dans toutes les villes **pis** dans **toutes** 26 les villages.
 Il y **en** a dans toutes les villes **puis** dans **tous** les villages.

2e activité: "En langage soigné, les marionnettes ont dit ça comme ceci."

Objectif: Cette activité consiste , en un premier temps, à *faire produire* aux élèves un énoncé de registre soutenu en réponse à un énoncé dit en langage familier par une marionnette (cet énoncé dit en français familier est répété trois fois). Après l'audition de cet énoncé, chaque équipe trouve sa version "soignée". Ensuite, le professeur fait écouter la version soignée de la marionnette (cet énoncé dit en français soutenu est répété trois fois) et demande aux équipes de présenter leur proposition et leur demande en quoi leur version ressemble à celle de la marionnette au plan des variantes soutenues ou en diffère.

Sur la bande, les énoncés sont répétés trois fois de façon à permettre aux élèves de bien les entendre et de pouvoir réaliser la tâche métalinguistique, soit dans un premier temps, produire leur propre version soutenue de l'énoncé entendu, et dans un deuxième temps, comparer leur version respective avec celle de la marionnette. Le mot **PAUSE** apparaît sur l'écran pour identifier clairement le passage de l'énoncé familier à l'énoncé soigné.

On présente dans les pages suivantes les couples d'énoncés de cette activité. Les variantes familières et soutenues sont écrites en caractères gras et assorties au besoin d'une transcription phonétique. En indice de chaque variante se trouve un chiffre qui

situe la variante dans le contenu linguistique en oral (voir, p. 25-29). L'enseignant s'y référera pour une description des variantes en question.

Procédure: L'enseignant fait entendre l'énoncé en registre familial et le fait réécouter au besoin après avoir énoncé la consigne:

Prof.: Nous allons écouter une phrase qu'une des marionnette a dite en français familial. Cette phrase est répétée trois fois. Après, chaque équipe essaie de trouver une façon de dire cette phrase en français soigné.

L'enseignant laisse quelques minutes aux équipes pour trouver comment dire l'énoncé en français soutenu. Après quoi, l'enseignant fait entendre l'énoncé en français soutenu dit par la marionnette. Il demande à une première équipe 1) de faire part à la classe de l'énoncé en français soutenu qu'elle a trouvé en réponse à l'énoncé familial de la marionnette et 2) de dire en quoi l'énoncé soigné qu'elle a trouvé ressemble à l'énoncé soigné de la marionnette ou en diffère:

Prof: Est-ce que vous avez constaté des ressemblances entre la phrase en langage soigné de la marionnette et celle que vous avez proposée? Quelles sont les prononciations, les mots ou expressions qui sont identiques ou différents?

L'enseignant demande ensuite à deux ou trois autres équipes de faire la même chose. Après quoi le travail se poursuit avec un autre énoncé. Il se peut que les enfants n'identifient pas toutes les variantes soutenues qui diffèrent entre leurs versions et celle de la marionnette, certaines d'entre elles pouvant échapper à la conscience de tous les élèves. L'enseignant ne devrait pas alors insister, ces variantes apparaissant dans les activités d'analyse du langage des autres activités de communication.

Enoncés de la 2e activité:

Avant que ne soit entendu le premier couple d'énoncés, une marionnette explique aux enfants la façon de réaliser l'activité.

Jean: "Bonjour! c'est à mon tour maintenant de vous suggérer un jeu. Il ressemble beaucoup à celui que Louise vous a suggéré. Mais, il est un peu différent. Il s'appelle: En langage soigné, les marionnettes ont dit ça comme ceci. Voilà en quoi consiste le jeu.

On va vous faire écouter une phrase que Louise, Marie ou moi, on a dite en langage familier. Pis là, seul ou en équipe, vous essayez de trouver comment, nous-autres, on a dit cette phrase-là en langage soigné. Par exemple, j' me rappelle d'avoir dit à Marie et Louise, en parlant du canard malard: "*ma vous expliquer comment qu'on peut l'erconnaît*" C'que vous devez faire, c'est d'essayer de trouver comment j'ai dit cette phrase-là en langage soigné. Par la suite, vot'professeur va vous faire écouter comment j'ai réellement dit cette phrase-là en langage soigné. Par exemple, j'ai dit "*J'vais vous expliquer comment on peut le reconnaître*". Pis là, vous comparez les prononciations de la phrase que vous avez trouvée, avec mes prononciations ou les prononciations de Marie ou Louise. C'est pas grave si vot' phrase n'est pas pareille à not' phrase. Il y a plusieurs façons de dire la même chose, même en langage soigné. Pour finir, chaque équipe présente sa phrase au reste de la classe; et là, tout l'monde essaie de trouver quelles sont les prononciations qui sont pareilles aux nôtres ou différentes des nôtres. Est-c'que ça va?"

- Louise: 1. **Pis** apra' 1 **ma** 21 dire d'où c'est qu' 34 l' vient.
Puis après j'vais dire d'où il vient. *
2. On voé 'es 11 moéneaux 'len qu' dins 13 villes **pis** dins 13 villages.
On voit les moineaux seulement dans les villes et les villages.
3. J' l 14 ai donné un morceau de pain, **pis** l' l'a toute 28 mangé.
j'lui ai donné un morceau de pain et il l'a tout mangé.
4. **Pis** l' 23 ont 30 restés.
Puis, ils sont restés.
- Marie: 5. Les femelles, l' 38 bâtissent 3 [ɔ:] leu' nid à terre [taʀ]
Les femelles bâtissent [a:] leur nid par terre [aʀ]
6. C'est quand qu' 33 un oiseau, l' s bâtit [ɔ:] un nid pour couvrir ses eufs [œf].
C'est quand un [kât] oiseau se bâtit [a:] un nid pour couvrir ses oeufs [ø]
- Jean: 7. La femelle, a 38 r'semb' 10 pas beaucoup au mâle 7 [aʷ].
La femelle ne 19 ressemble pas beaucoup au mâle [a:]
8. Les malards 7 [aʷ], l' 38 vivent presque toutes 27 au bord des rivières 6 [eʷ]. Les malards vivent presque tous [tʷ] au bord des rivières [ɛ:]

9. C'est préférab' 10 qu'la femelle, a 38 soye 31 [sw ε j] toujours a''c les can'tons.

C'est préférable que la femelle soit toujours avec les can'tons.

3e activité: "En langage soigné, moi, j'dirais ça comme ceci."

Objectif: Cette activité, que les écoliers réalisent individuellement, consiste à *faire produire* à chaque élève un énoncé de registre soutenu en réponse à un énoncé dit en langage familier par une marionnette (cet énoncé est répété trois fois). L'élève présente à la classe sa version "soignée" de l'énoncé entendu. Ensuite, le professeur lui demande de dire précisément quelles sont les variantes qu'il a changées. Cette activité a pour fonction de faire réinvestir les nouvelles connaissances relatives aux variantes.

Sur la bande, les énoncés familiers sont répétés trois fois de façon à permettre aux élèves de bien les entendre et de pouvoir réaliser la tâche métalinguistique. Le mot **PAUSE** apparaît sur l'écran pour identifier clairement le passage d'un énoncé à un autre.

On présente dans la page qui suit les énoncés de cette activité. Les variantes familières sont écrites en caractères gras et assorties au besoin d'une transcription phonétique. En indice de chaque variante se trouve un chiffre qui situe la variante dans le contenu linguistique en oral (voir, p. 25-29). L'enseignant s'y référera pour une présentation des variantes en question.

Procédure: L'enseignant fait entendre l'énoncé en registre familier et le fait écouter de nouveau au besoin après avoir énoncé la consigne:

Prof.: Nous allons écouter une phrase qu'une des marionnettes a dite en français familier. Cette phrase est répétée trois fois. Après, chacun de nous, individuellement, essaie de trouver une façon de dire cette phrase en français soigné.

L'enseignant laisse quelques minutes aux élèves pour trouver comment dire l'énoncé. Ensuite, il demande à un premier élève de faire part à la classe de sa proposition. Après que l'élève ait proposé sa version, l'enseignant lui demande:

Prof: Quelles sont les prononciations, les mots ou expressions que tu as changés de façon à ce que ta phrase soit dite en langage soigné?

Il se peut que les énoncés soutenus de certains écoliers comportent encore des variantes familières, ces dernières pouvant échapper à leur conscience. En revanche, il se peut que les versions d'autres élèves relèvent les oublis. *Aussi il est important qu'au moins quatre ou cinq élèves présentent leur version et fassent apparaître au reste de la classe les variantes soutenues qu'ils ont substituées aux variantes familières.*

Enoncés de la 3e activité:

Avant que ne soit entendu le premier énoncé, une marionnette explique aux enfants la façon de réaliser l'activité.

Marie: Bonjour, j'suis Marie. Moi aussi j'ai un p'tite activité à vous proposer. Mon activité s'appelle: En langage soigné, moi, j'dirais ça comme ceci. On va vous faire entendre des phrases qu'on a dites en langage de tous les jours, ben, en langage familier. Tout c'que vous avez à faire, c'est de trouver comment vous-autres, personnellement, vous diriez ces phrases-là si vous utilisiez le langage soigné, ben le langage là, qu'on utilise d'habitude quand on s'exprime en public ou qu'on s'adresse à quelqu'un qu'on connaît pas beaucoup. Par exemple, j'me rappelle que Louise, a' nous a d'mandé à un moment donné: *"l'faut-tu que j'parle comme si ça s'rait d'main?"*

Ben moi, j'aurais pas dit ça comme ça en langage soigné, pis elle non plus, j'suis sûre de ça. Moi, j'aurais dit peut-être.....: *"Est-c'qu'il faut que j'parle comme si c'était demain?"* Au lieu de *"l' faut-tu "*, j'aurais dit *"est-c'qu'il faut "*, et au lieu de: *"si ça s'rait demain "* j'aurais dit: *"si c'était demain "*. Ca, c'est un façon de dire en langage soigné. Alors, ce qu'il faut que vous fassiez, c'est de dire aux autres élèves de la classe ce que vous prononceriez de façon différente dans ces phrases-là. On commence-tu?, pardon, est-c'qu'on commence?

Louise: 1. tu veux-tu 37 que j'dise toutes 26 les renseignements?

Marie: 2. C'est quoi 'es 11 renseignements que tu vas donner?

Marie: 3. l' faut qu'on soye [swɛj] ben préparé.

Jean: 4. On assaye jus' 10 de s'souv'nir de qu'est-c'qu' 34 on a à dire.

Enoncés possibles en français soutenu:

On présente ici, pour chaque énoncé de l'activité, des énoncés en français soutenu susceptibles d'être formulés par les élèves. Il est possible que les élèves proposent d'autres énoncés dont les mots et l'ordre différeront. Il reviendra alors à l'enseignant de juger de la pertinence des propositions des enfants.

1. **Est-c'que** tu veux (ou *voudrais*) que je dise **tous** les
renseign'ments?
Veux-tu (ou *voudrais*) que je présente **tous** les renseignements?
...
2. **Quels** sont les renseignements que tu vas donner (ou *présenter*)?
Les renseignements que tu vas donnés, **quels** sont-ils?
Quels sont les renseignements que tu donn'ras?
...
3. **Il** faut qu'on **soit** bien préparé.
Il faut **être** bien préparé.
Il faut que nous **soyons** bien préparés.
Nous devons **être** bien préparés.
...
4. On essaie **seulement** de se souv'nir de **c'qu'on** a à dire.
Nous essayons **seulement** de nous souv'nir de **c'que** nous avons à
dire.
...

Activité de communication 2

Le journal télévisé

Cette activité de communication a pour but de faire réaliser aux écoliers un journal de classe. Cette activité de communication vise à développer l'habileté des écoliers à utiliser le registre oral soutenu, ce type de communication, largement répandu à la radio ou à la télévision, exigeant toujours l'utilisation d'une langue plus soutenue. Par sa dimension reliée à l'information, cette activité s'inscrit également dans le cadre d'un autre élément d'apprentissage: la pratique du discours informatif.

A l'intérieur du journal de classe, chaque élève doit présenter une nouvelle concernant, soit la vie de l'école, soit la vie du quartier ou de la paroisse. Il est souhaitable que les nouvelles concernent des événements proches des élèves et ce de façon à accroître la signification des messages.

Nous présentons ici la démarche pédagogique pour faire vivre cette activité de communication aux élèves de votre classe. Chaque étape est ensuite présentée et expliquée en détail.

-
1. Mise en situation
 2. Activités préparatoires collectives
 - 2.1. Réflexion sur les caractéristiques du message à produire
 - 2.2. Réflexion sur le langage à utiliser
 - 2.3. Détermination d'objectifs
 3. Activités préparatoires individuelles
 4. Productions orales des élèves
 5. Activités métalinguistiques
 - 5.1. Objectivation
 - 5.2. Activités d'analyse du langage
 - 5.2.1. Mise en situation
 - 5.2.2. Visionnement des saynètes
 - 5.2.3. Retour sur le visionnement
 - 5.2.4. Activités d'analyse du langage
 - 1re activité: "quelles sont les prononciations qui ont changé?"
 - 2e activité: "En langage soigné, les marionnettes ont dit ça comme ceci."
 - 3e activité: "En langage soigné, moi, j'dirais ça comme ceci."
-

1. Mise en situation

De façon à présenter l'activité **Le journal télévisé** qu'il entend faire réaliser à ses élèves, l'enseignant peut ouvrir la mise en situation en racontant une nouvelle qu'il a entendue à la radio ou à la télévision et qui est susceptible d'intéresser ses élèves. Ensuite, il demande aux écoliers s'ils écoutent parfois les bulletins de nouvelles. Il leur demande également pourquoi les gens écoutent les bulletins de nouvelles à la télévision ou à la radio. Les élèves et l'enseignant en font apparaître les raisons. L'enseignant leur confie qu'il y a beaucoup d'événements qui surviennent dans l'école ou dans le quartier dont on n'est pas informé (l'enseignant peut, par exemple, leur parler d'un événement qui les concerne mais dont la majorité d'entre eux n'a pas été informée). Il suggère alors aux élèves de réaliser un bulletin de nouvelles, semblable à celui présenté à la télévision, dont les informations concernent la vie de l'école ou la vie du quartier.

L'enseignant profite de l'occasion pour demander à ses élèves de regarder quelques bulletins de nouvelles dans les jours qui suivent en portant attention à ce que comporte un bulletin de nouvelles en termes d'informations et à la façon dont les lecteurs procèdent.

2. Activités préparatoires collectives

Cette étape donne lieu à une série d'activités dont chacune a une fonction importante. Ces activités ont pour objectif d'amener les enfants à porter une réflexion sur ce qui caractérise, au plan du contenu et de la forme, ce genre de message.

2.1. Réflexion sur les caractéristiques du message à produire

Ici quelques élèves sont invités à raconter à leurs camarades les nouvelles qu'ils ont entendues à la télé ou à la radio. L'enseignant peut animer cette mise en commun autour des questions suivantes:

Prof.: Quelles nouvelles avez-vous entendues? De quel type de nouvelle s'agit-il? De qui ou de quoi était-il question?
Quel était l'événement? A quel moment et à quel endroit a eu lieu, a lieu ou aura lieu l'événement?

Cette activité amène les élèves à constater par eux-mêmes et, au besoin, avec l'aide de l'enseignant 1) qu'il y a plusieurs types de nouvelles (nouvelles sportives, d'informations générales, etc.); et 2) qu'une nouvelle possède des règles propres, c'est-à-dire, contient toujours en termes d'informations l'événement en question puis l'endroit et le moment où il a eu, a, ou aura lieu.

2.2. Réflexion sur le langage à utiliser

Afin de faire prendre conscience aux élèves de la façon dont s'exprime un lecteur de nouvelles, l'enseignant peut poser les questions:

Prof.: Qu'avons-nous remarqué dans la façon de s'exprimer des lecteurs de nouvelles?
Pourquoi s'expriment-ils ainsi?

La fonction de cette activité est de faire prendre conscience aux élèves que les lecteurs de nouvelles utilisent un langage plus soutenu car ils s'adressent en public. Les écoliers de ce groupe d'âge savent implicitement que le langage utilisé dans cette situation est plus soutenu, qu'il diffère du langage utilisé tous les jours. Les questions de l'enseignant visent justement à leur faire prendre conscience de ce qu'ils savent mais qu'ils n'ont peut-être jamais identifié et verbalisé. L'enseignant profite de l'occasion

pour faire apparaître également que les lecteurs de nouvelles à la télévision ne lisent pas les nouvelles mais les disent. Cette mise au point est importante si l'enseignant veut éviter que l'activité ne débouche sur une lecture à voix haute. Il peut faire apparaître également que le lecteur évite de mettre de l'expression dans sa voix quand il dit les nouvelles, que celles-ci soient tragiques, tristes ou bonnes.

2.3. Détermination d'objectifs

Il s'agit ici pour les élèves de se fixer quelques objectifs en langue orale qu'ils essaieront de respecter lorsque viendra le temps de présenter oralement leur journal télévisé de classe. Pour amener les élèves à formuler certains objectifs, l'enseignant peut poser la question suivante:

Prof.: Quels objectifs pourrait-on se donner afin que notre journal télévisé de classe soit aussi intéressant et aussi bien dit que celui à la télé?

Les élèves pourraient se donner, par exemple, les objectifs suivants:

Objectifs

-
- je donne toutes les informations nécessaires; (soit, l'événement en question, le lieu et le moment où et quand il a eu, a ou aura lieu)
 - j'utilise un langage soigné;
 - je parle lentement et fort;
 - je ne lis pas la nouvelle;
 - j'évite de mettre trop d'expression dans ma voix.
-

3. Activités préparatoires individuelles

L'enseignant laisse un certain temps aux élèves pour que chacun se trouve une nouvelle à présenter dans le journal télévisé de classe, pour glaner les informations nécessaires auprès des personnes pouvant les renseigner et les organiser sous la forme d'une nouvelle. Ces nouvelles devraient être, il nous semble, relatives à la vie de l'école (événement qui a eu lieu ou qui aura lieu, parution de nouvelles consignes de la direction, distinction d'un élève de l'école, entrée en fonction d'un nouvel enseignant, etc.) ou à celle du quartier ou de la paroisse (événement sportif qui a lieu ou qui aura lieu, activités culturelles destinées aux jeunes, etc) pour en assurer la signification.

Pendant que chaque écolier prépare individuellement sa nouvelle, l'enseignant rencontre chaque élève et l'aide à objectiver son message à l'aide des questions: Sait-on de quel événement tu parles? Quelles personnes sont impliquées? Est-ce que les informations que tu entends présenter sont suffisantes pour qu'on saisisse bien de quel événement il s'agit? Sait-on où il a eu lieu ou aura lieu et à quel moment? *C'est souvent de cette action de l'enseignant que dépend le produit final.*

4. Productions orales des élèves

Un à un, les élèves présentent, sans texte écrit, leur nouvelle devant le groupe-classe. Les élèves, s'ils le désirent, peuvent se confectionner pour l'occasion un écran de télévision géant derrière lequel ils présenteront leur journal télévisé.

Evaluation: C'est à cette étape que l'enseignant s'engage dans la procédure d'évaluation des productions orales des élèves (voir Procédure d'évaluation, p. 22). Pour ce faire, il enregistre sur magnétophone ou magnétoscope les communications de ses élèves et les analyse par la suite en utilisant la Grille d'appréciation de la langue orale (voir annexe 1, p. 95). L'enseignant qui le juge à propos, peut bien sûr faire porter l'évaluation sur la dimension informative du message.

5. Activités métalinguistiques

5.1. Objectivation

Après *chaque* présentation, les élèves effectuent un bref retour sur la communication de leur camarade en regard de quelques questions d'objectivation que le maître pose. Ces questions reprennent les objectifs que se sont donnés les élèves.

- prof.: (1) Sait-on de quel événement il s'agit? Sait-on où il a eu lieu ou aura lieu et à quel moment?
(2) Est-ce que notre camarade a utilisé le langage que les présentateurs utilisent ordinairement dans ce type de communication? Qu'est-ce qui vous fait dire cela? Pouvez-vous relever des *prononciations*, des *mots*, des *expressions*, qui vous ont conduit à penser que votre camarade a utilisé ou n'a pas utilisé le langage soigné?
(3) A-t-il utilisé un ton de voix approprié à ce type de communication?

Les questions d'objectivation ont pour fonction d'amener les écoliers à porter une réflexion sur les informations données et sur le langage qui a été utilisé. La question (1) amène les écoliers à porter un jugement à propos des informations données; la question (2) amène les écoliers à porter un jugement global par rapport au langage utilisé et à justifier leur jugement en identifiant des éléments linguistiques (variantes linguistiques) qui témoignent de l'utilisation souhaitée du français soutenu ou de l'utilisation non souhaitée du français familier. La question (3) vise à vérifier si le ton de voix adopté par l'élève respectait cette neutralité que les lecteurs de nouvelles affichent par rapport au contenu des nouvelles.

L'enseignant doit s'attendre à ce que les enfants aient du mal à ce stade à relever des variantes linguistiques, leur conscience métalinguistique n'étant pas très développée sur ce plan. Cependant, les écoliers vont progressivement développer cette habileté métalinguistique à la faveur des périodes d'objectivation et des activités d'analyse du langage.

5.2. ACTIVITES D'ANALYSE DU LANGAGE

Pour cette étape de la démarche, l'enseignant a recours au deuxième module de la bande magnétoscopique de l'ensemble didactique intitulé **Le Journal télévisé**. Ce module débute avec deux saynètes, la première mettant en scène les marionnettes discutant informellement de leur nouvelle respective, la seconde, mettant en scène les marionnettes présentant individuellement leur nouvelle devant la classe. Dans la première saynète, les marionnettes s'expriment en français familier, dans la seconde, en français soutenu. Ce n'est que suite à ces deux saynètes que sont entendus les énoncés nécessaires à la réalisation des activités d'analyse du langage. Pour animer cette étape, l'enseignant suit la démarche suivante.

5.2.1. Mise en situation

L'enseignant introduit simplement ce qui sera visionné. Il explique aux élèves qu'ils vont visionner deux saynètes impliquant les trois marionnettes qu'ils ont déjà vues dans l'activité de communication orale précédente Une mini-recherche. Il précise que ces personnages ont une nouvelle chose en commun avec eux: ils ont réalisé eux aussi un journal télévisé de classe. Mais il ajoute aussi que, comme eux sans doute, ces

personnages ont discuté de leur nouvelle avec certains camarades avant la présentation devant la classe.

5.2.2. Visionnement des saynètes

L'enseignant fait écouter aux élèves les deux saynètes. Pour permettre à l'enseignant de prendre connaissance des saynètes, nous en présentons les transcriptions orthographiques (et phonétiques lorsque cela est nécessaire) à l'annexe 3 en page 105.

5.2.3. Retour sur le visionnement

Après le visionnement des saynètes, l'enseignant anime un bref retour sur ce qui a été vu et entendu. Il demande aux élèves s'ils ont observé quelques différences par rapport au langage utilisé par les marionnettes. Ensuite, il demande aux élèves d'expliquer la raison de ces différences.

Prof.: Qu'est-ce que vous avez remarqué de particulier par rapport à la façon de parler des marionnettes?
Pourquoi selon vous les marionnettes ont-elles modifié leur façon de s'exprimer?

Les première et deuxième questions visent d'abord à faire *découvrir* aux élèves que les marionnettes ont utilisé des registres de langue différents en fonction de la situation à l'intérieur de laquelle elles ont eu à s'exprimer. Notons au passage que cette étape peut s'effectuer rapidement, les écoliers ayant déjà porté une réflexion sur cet aspect lors de la réalisation des activités d'analyse du langage de l'activité de communication précédente, la mini-recherche.

5.2.4. Activités d'analyse du langage

Suite au retour sur le visionnement survient l'étape des activités d'analyse du langage. Ces dernières, identiques à celles réalisées dans le cadre de l'activité de communication précédente, la mini-recherche, consistent, suivant l'activité, soit à *faire identifier* des variantes familières et soutenues comprises dans des couples d'énoncés (activité 1), soit de *faire produire des énoncés en français soutenu* en réponse à des énoncés dits en français familier par les marionnettes (activités 2 et 3). Les activités 1 et 2 comportent un ensemble de couples d'énoncés, les énoncés de chaque

couple différant entre eux au plan de certaines variantes linguistiques. L'activité 3 ne comporte que des énoncés dits en français familier. Sur la bande, chaque activité est introduite aux élèves par une des marionnettes. Celle-ci annonce l'activité à réaliser mais, contrairement aux activités d'analyse du langage de la première activité, la mini-recherche, sans expliquer aux élèves comment la réaliser. *L'enseignant s'assurera alors que les écoliers ont bien compris la procédure en l'expliquant de nouveau.*

Compte tenu de la durée parfois importante que peut prendre la réalisation des trois activités, il revient à l'enseignant de déterminer lui-même à quel moment et à quel rythme il entend les faire réaliser. Cependant il doit prendre en considération que (1) ces activités sont en partie reliées aux communications que les élèves ont eu à réaliser devant la classe, (2) que ces trois activités sont reliées entre elles. Aussi, l'enseignant ne devrait pas trop espacer la réalisation de chacune d'elles.

1re activité: "Quelles sont les prononciations qui ont changé?"

Objectif: Cette activité consiste à *faire identifier* aux élèves, qu'on peut regrouper en petites équipes, les variantes familières du premier énoncé et les variantes soutenues qui leur correspondent dans le second énoncé. L'enseignant pourrait profiter de l'occasion pour former des équipes comprenant des élèves montrant des aptitudes différentes à l'école.

Sur la bande, chaque couple d'énoncés est répété trois fois de façon à permettre aux élèves de bien entendre les deux énoncés du couple. Chaque couple d'énoncés répété trois fois est séparé du suivant par une pause. Le mot **PAUSE** apparaît sur l'écran pour identifier clairement le passage d'un couple d'énoncés à un autre.

On présente dans les pages qui suivent les couples d'énoncés de cette activité. Les variantes familières et soutenues sont écrites en caractères gras et assorties au besoin d'une transcription phonétique. En indice de chaque variante, se trouve un chiffre qui situe la variante dans le contenu linguistique en oral (voir, p. 25-29). L'enseignant s'y référera pour une description des variantes en question.

Procédure: L'enseignant fait entendre chaque couple d'énoncés et le fait réentendre au besoin après avoir énoncé la consigne suivante:

Prof.: Identifiez la ou les prononciation(s) qui change(nt) d'une phrase à l'autre; dites-nous d'abord la variante familière et ensuite la variante soignée qui lui correspond.

L'enseignant laisse quelques minutes aux équipes pour l'identification des variantes linguistiques familières et soignées. Il demande à une première équipe de faire part à la classe de ce qu'elle a trouvé. L'enseignant demande ensuite aux autres équipes si elles ont identifié les mêmes variantes. Pour s'assurer que les autres élèves ont pris conscience des variantes identifiées par la première équipe, l'enseignant demande à d'autres équipes de présenter également ce qu'elles ont identifié. Après quoi, l'enseignant effectue une mise en commun de ce qui a été trouvé. Il se peut que les enfants n'identifient pas toutes les variantes familières et soutenues que comprend chaque couple d'énoncés, certaines d'entre elles pouvant échapper à la conscience de tous les élèves. L'enseignant ne devrait pas alors insister, ces variantes apparaissant dans les activités d'analyse du langage des autres activités de communication.

Enoncés de la 1re activité:

Avant que ne soit entendu le premier couple d'énoncés, une marionnette annonce aux enfants l'activité à laquelle ils vont s'adonner.

Louise: "Bonjour! Est-c' que vous vous souvenez de l'activité que j'ai intitulée: Quelles sont les prononciations qui ont changé? Peut-êt' pas, hein? Ca fait déjà un certain temps qu'on s'est vu. J'vais vous réexpliquer l'activité. On va vous faire entend' des phrases que Marie, Jean et moi, on a dites en langage familier dans le sous-sol chez Marie et en langage soigné quand on a présenté not' bull'tin de nouvelles de classe. Ce que vous avez à faire, c'est tout simplement de découvrir les prononciations qui changent dans les deux phrases. Il faut super bien écouter pour tout trouver.
On commence?"

- Jean: 1. **Al 24 a 30** sortie de sa cage après que quelqu'un **aye 31[εj]** oublié d'fermer 'a porte.
Elle est sortie de sa cage après que quelqu'un **ait [ε]** oublié de fermer la porte.
2. **Personne sait où c' qu' 34 a 24** s'est cachée
Personne ne 19 sait où elle s'est cachée

3. **Que c'est qui** 35 est drôle, c'est qu' **e' est** 24 r'venue pendant 'a 11 nuitte.
Ce qui est drôle, c'est qu'elle est revenue pendant la nuit.
4. ' **était après manger pareil comme si l' s'rait** rien arrivé.
elle était en train d' manger comme s'il n' 19 étalt 32 rien arrivé.
- Marie: 5. Les joueurs des Braves, l' 38 **jousent** 31 sam'di prochain cont' 10 les Patins dorés.
Les joueurs des Braves **jouent** sam'di prochain contre les Patins dorés.
6. L'équipe gagnante va remporter le championnat 2 [ɔ] d'la paroisse 5[wa^ε].
L'équipe gagnante va remporter le championnat [ɑ] d'la paroisse.
7. La partie, a 38 va avoir lieu au parc le quat'10 avril 3 [ɔ] à dix heures 8 [aʔR].
La partie va avoir lieu au parc le quatre avril [ɑ] à dix heures [œ:]
- Louise: 8. hier 6 [aʔ], l'a eu un p'tit accident à not' 10 école.
hier [ε:], Il y a eu un p'tit accident à notre école.
9. **Chu-t-allé** 20 voir 5 [vwa^ε R] Gen'viève pour l 14 d'mander **que c'est qui** 35 s'est passé 3 [ɔ].
J'suis allé voir Gen'viève pour lui demander **ce qui** s'est passé 3 [ɑ].
10. **A** 24 m'a toute 28 raconté
Elle m'a tout raconté
11. Ca s'est passé 3 [ɔ] après qu'la cloche, al 38 **aye** 31[εj] sonné.
Ca s'est passé [ɑ] après qu'la cloche ait sonné.
12. Les amis de 6e, l' 38 ont 30 **toutes** 27 sortis d'leu' classe 7 [aʔ] en courant.
Les amis de 6ème **sont tous** sortis de leur classe [ɑ:] en courant.
13. Gen'viève **pls** Jacinthe, en r'venant, l' ont été bousculées par les amis de 6e
Gen'viève et Jacinthe, en revenant, **elles** 25 ont été bousculées par les amis de 6e.

2e activité: "En langage soigné, les marionnettes ont dit ça comme ceci."

Objectif: Cette activité consiste, en un premier temps, à *faire produire* aux élèves, un énoncé de registre soutenu en réponse à un énoncé dit en langage familier par une marionnette (cet énoncé dit en français familier est répété trois fois). Après l'audition de cet énoncé, chaque équipe trouve sa version "soignée" de l'énoncé entendu et la propose à l'ensemble de la classe. En un deuxième temps, le professeur fait écouter la version soignée de la marionnette (cet énoncé en français soutenu est répété trois fois) et demande aux équipes en quoi leur version ressemble à celle de la marionnette au plan des variantes soutenues ou en diffère.

Sur la bande, les énoncés sont répétés trois fois de façon à permettre aux élèves de bien les entendre et de pouvoir réaliser la tâche métalinguistique, soit dans un premier temps, produire leur propre version soutenue de l'énoncé familier entendu, et dans un deuxième temps, comparer leur version respective avec celle de la marionnette. Le mot **PAUSE** apparaît sur l'écran pour identifier clairement le passage de l'énoncé familier à l'énoncé soigné.

On présente dans les pages qui suivent les couples d'énoncés de cette activité. Les variantes familières et soutenues sont écrites en caractères gras et assorties au besoin d'une transcription phonétique. En indice de chaque variante se trouve un chiffre qui situe la variante dans le contenu linguistique en oral (voir, p. 25-29). L'enseignant s'y référera pour une description des variantes en question.

Procédure: L'enseignant fait entendre l'énoncé en français familier et le fait écouter de nouveau au besoin après avoir énoncé la consigne suivante:

Prof.: Nous allons écouter une phrase qu'une des marionnettes a dite en français familier. Cette phrase est répétée trois fois. Ensuite, chaque équipe essaie de trouver une façon de dire cette phrase en français soigné.

L'enseignant laisse quelques minutes aux équipes pour trouver comment dire l'énoncé. Après quoi, les équipes proposent à l'ensemble de la classe leur version. Ensuite, l'enseignant fait entendre l'énoncé en registre soutenu dit par la marionnette et demande aux équipes de dire en quoi les énoncés soignés qu'elles ont trouvés ressemblent à l'énoncé soigné de la marionnette ou en diffèrent.

Prof: Est-ce que vous avez constaté des ressemblances entre la phrase en langage soigné de la marionnette et celle que vous avez proposée? Quelles sont les prononciations, les mots ou expressions qui sont identiques ou différents?

Il se peut que les enfants n'identifient pas toutes les variantes soutenues qui diffèrent entre leurs versions et celle de la marionnette, certaines d'entre elles pouvant échapper à la conscience de tous les élèves. L'enseignant ne devrait pas alors insister, ces variantes apparaissant dans les activités d'analyse du langage des autres activités de communication.

Enoncés de la 2e activité:

Avant que ne soit entendu le premier énoncé, une marionnette annonce aux élèves l'activité à laquelle ils vont s'adonner.

Jean: "Allo! Est-c' que l'activité de Louise a été difficile? En tous cas, mon activité, elle, elle est facile. Vous vous en souv'nez, a' s'appelle: en langage soigné, les marionnettes ont dit ça comme ceci. On vous fait écouter une phrase que Louise, Marie ou moi-même, on a dite en langage familier, pis là, en équipe ou tout-seul, vous essayez de trouver comment, nous-autres, on a dit cette phrase-là en langage soigné. Ensuite, vot'professeur vous fait écouter comment on a dit la phrase en langage soigné. Et puis là, avec toute la classe, vous comparez les prononciations que vous avez trouvées et les prononciations qu'on a employées. OK?"

Marie: 1. J'ai faite une p'tite enquête 6 [a^h].

J'ai fait une p'tite enquête [e:].

Louise: 2. l' 25 sont contentes d'êt' 10 organisatrices du carnaval.

Elles sont contentes d'être organisatrices du carnaval.

3. l' 25 sont plus vieilles pis l' 25 ont des bonnes idées.

Elles sont plus vieilles puis elles ont de bonnes idées.

4. Madame la Directrice, a 38 va toutes 27 nous réunir dans l' gymnase [a^u].

Madame la directrice va tous [tUs] nous réunir dans l' gymnase [a:].

5. A 24 veut nous r'dire les règ' 10 de sécurité à suiv' 10 dans l'école.
Elle veut nous redire les règles de sécurité à suivre à l'école.
6. Pour qu' l' aye 31[ε] pus d'accident comme c''ul-là .
Pour qu'il n' 19 y ait plus d'accident comme celui-là .
- Jean: 7. C'est pas surprenant: l' 23 jouent 31 assez avec.
C' n' 19 est pas surprenant: Ils jouent assez avec.
8. Quand qu' 33 l' 23 ont 30 rentrés en classe 7 [a^u] mardi 3 [ɔ] matin,
Quand ils sont entrés en classe [a:] mardi [a] matin,
9. E' 24 était dans sa cage comme toutes 26 les aut' 10 matins.
Elle était dans sa cage comme tous les autres matins
10. A 24 m'a toute 28 raconté comment qu' 34 ça l'a 30 arrivé.
Elle m'a tout raconté comment c'est arrivé

3e activité: "En langage soigné, moi, j'dirais ça comme ceci."

Objectif: Cette activité, que les écoliers réalisent individuellement, consiste à *faire produire* à chaque élève un énoncé de registre soutenu en réponse à un énoncé dit en langage familier par une marionnette (cet énoncé est répété trois fois). L'élève présente à la classe sa version "soignée" de l'énoncé entendu. Ensuite, le professeur lui demande de dire précisément quelles sont les variantes qu'il a changées. Cette activité a pour fonction de faire réinvestir immédiatement à chaque élève les nouvelles connaissances relatives aux variantes.

Sur la bande, les énoncés familiers sont répétés trois fois de façon à permettre aux élèves de bien les entendre et de pouvoir réaliser la tâche métalinguistique. Le mot **PAUSE** apparaît sur l'écran pour identifier clairement le passage d'un énoncé familier à un autre.

On présente dans la page qui suit les énoncés de ce jeu. Les variantes familières sont écrites en caractères gras et assorties au besoin d'une transcription phonétique. En indice de chaque variante se trouve un chiffre qui situe la variante dans le contenu linguistique en oral (voir, p. 25-29) L'enseignant s'y référera pour une présentation des variantes en question.

Procédure: L'enseignant fait entendre l'énoncé en registre familier et le fait écouter de nouveau au besoin après avoir énoncé la consigne:

Prof.: Nous allons écouter une phrase qu'une des marionnettes a dite en français familier. Cette phrase est répétée trois fois. Ensuite chacun de nous, individuellement, essaie de trouver une façon de dire cette phrase en français soigné.

L'enseignant laisse quelques minutes aux élèves pour trouver comment dire l'énoncé. Il demande à un premier élève de faire part à la classe de sa proposition. Après que l'élève ait proposé sa version, l'enseignant lui demande:

Prof: Quelles sont les prononciations, les mots ou expressions que tu as changés de façon à ce que ta phrase soit dite en langage soigné?

Il se peut que les énoncés soutenus produits par certains écoliers comportent encore des variantes familières, ces dernières pouvant échapper à leur conscience. En revanche, il se peut que les versions d'autres élèves relèvent les oublis. *Aussi il est important qu'au moins quatre ou cinq élèves présentent leur version et fassent apparaître au reste de la classe les variantes soutenues qu'ils ont substituées aux variantes familières.*

Enoncés de la 3e activité:

Avant que ne soit entendu le premier énoncé, une marionnette annonce l'activité à laquelle les élèves vont s'adonner.

Marie: "Bonjour! Vous vous souvenez de mon activité, hein?: c'est la plus facile de toutes. On vous fait entendre une phrase que Jean, Louise ou moi, on a dite en langage familier. Puis, individuellement, ben.. tout-seul là, vous trouvez comment, vous, vous diriez cette phrase-là en langage soigné. Puis ensuite, vous dites aux amis de la classe ce que vous prononceriez de façon différente. Ca va? Au revoir!"

Jean: 1. On va dire c'te nouvelle-là comme si on s'rait 32 à T.V. [tsivi].

Louise: 2. Oui, comme si on s'rait 32 un lecteur [aʏ].

Jean: 3. chu-t-allé volr [wa^e R] c'te game-là a''c mon père [eʃ].

Jean: 4. C'est-tu 37 quand qu' 33 al 24 a 30 tombé dins marches?

Jean: 5. Qui qui 36 te l'a dit?

Enoncés possibles en français soutenu:

On présente ici, pour chaque énoncé de l'activité, des énoncés en français soutenu susceptibles d'être formulés par les élèves. Il est possible que les élèves proposent d'autres énoncés dont les mots et l'ordre différeront. Il reviendra alors à l'enseignant de juger de la pertinence des propositions des enfants.

1. On va dire **cette** nouvelle-là comme si on était à la télé.
Nous dirons **cette** nouvelle comme si nous étions à la télévision.
...
2. Oui, comme si on était un lecteur.
Oui, comme si nous étions un lecteur.
...
3. J'suis allé voir **cette** partie-là avec mon père.
J'ai assisté à **cette** partie-la avec mon père.
J'ai été voir **cette** partie-là avec mon père.
...
4. Est-c'que c'est quant elle est tombée dans l'escalier?
Est-c'que c'est lorsqu' elle est tombée dans l'escalier?
...
5. Qui te l'a dit?
Qui est-c'qui te la dit?
...

Activité de communication 3

La chronique d'information

Cette activité de communication a pour but de faire réaliser aux écoliers une chronique d'information semblable à celle que comportent certaines émissions d'intérêt général visant à renseigner les auditeurs ou téléspectateurs sur un éventail de sujets. Comme les activités précédentes, cette activité de communication vise à développer l'habileté des élèves à utiliser le français soutenu, l'usage d'une langue plus soutenue étant plus approprié pour ce type de communication. Par ailleurs, sa réalisation vise aussi à développer l'habileté de l'élève à communiquer dans le cadre d'un discours à caractère informatif.

Les émissions d'information suggèrent tant des chroniques informant des soins à apporter aux plantes que des chroniques informant des nouvelles parutions sur le marché du livre ou du disque. On y présente également des chroniques de mode; on y parle de chasse et de pêche ou on parle de nouvelles destinations-voyage. On suggère donc aux enfants de réaliser chacun une chronique de ce genre.

Nous présentons ici la démarche pédagogique pour faire vivre cette activité de communication aux élèves de votre classe. Chaque étape est ensuite présentée et expliquée en détail.

-
1. Mise en situation
 2. Activités préparatoires collectives
 - 2.1. Réflexion sur les caractéristiques du message à produire
 - 2.2. Réflexion sur le langage à utiliser
 - 2.3. Détermination d'objectifs
 3. Activités préparatoires individuelles
 4. Productions orales des élèves
 5. Activités métalinguistiques
 - 5.1. Objectivation
 - 5.2. Activités d'analyse du langage
 - 5.2.1. Mise en situation
 - 5.2.2. Visionnement des saynètes
 - 5.2.3. Retour sur le visionnement
 - 5.2.4. Activités d'analyse du langage
 - 1re activité: "quelles sont les prononciations qui ont changé?"
 - 2e activité: "En langage soigné, les marionnettes ont dit ça comme ceci."
 - 3e activité: "En langage soigné, moi, j'dirais ça comme ceci."
-

1. Mise en situation

De façon à présenter l'activité **La chronique d'information** qu'il entend faire réaliser à ses élèves, l'enseignant peut, par exemple, ouvrir la mise en situation en racontant ce qu'il a appris d'intéressant en écoutant diverses chroniques dans le cadre d'une émission d'information. L'enseignant peut aussi faire écouter des extraits de quelques chroniques qu'il a pu enregistrer lui-même sur bande magnétoscopique.

Ensuite, il demande aux écoliers s'ils écoutent parfois ce genre d'émissions. Il leur demande aussi pourquoi les gens écoutent les chroniques d'information. L'enseignant suggère enfin aux élèves de réaliser une telle émission d'information à l'intérieur de laquelle chaque élève aurait la responsabilité d'une chronique particulière.

L'enseignant profite de l'occasion pour demander à ses élèves d'écouter certaines émissions de ce genre en portant attention aux chroniques qui y sont présentées, à ce qui y est dit et à la façon dont s'expriment les chroniqueurs ou chroniqueuses.

2. Activités préparatoires collectives

Cette étape donne lieu à une série d'activités dont chacune a une fonction importante. Ces activités ont pour but d'amener les enfants à porter une réflexion sur ce qui caractérise, aux plans des contenus et de la forme, ce type de message.

2.1. Réflexion sur les caractéristiques du message à produire

Ici, quelques élèves sont invités à rapporter à leurs camarades ce qu'ils ont entendu dans le cadre d'une chronique qu'ils ont écoutée. L'enseignant anime cette discussion autour des questions suivantes:

Prof.: Quelle chronique avez-vous écoutée? de quel type de chronique s'agit-il? A quelle émission était-ce?
Quel était le sujet? Quelles informations ont été données?
Comment le chroniqueur débute-il et termine-t-il sa chronique?

Cette activité amène les élèves à constater par eux-mêmes et, au besoin, avec l'aide de l'enseignant 1) qu'il y a plusieurs types de chroniques, 2) qu'une chronique vise à donner des informations pratiques, pouvant être utiles dans la vie de tous les jours, sur des sujets de tout ordre, par exemple en rapport avec les loisirs et la vie culturelle, les travaux ménagers, la sécurité, etc., 3) que les chroniqueurs présentent au début le sujet de leur chronique en guise d'introduction et la concluent au moyen d'un court résumé de ce qui a été présenté et/ou d'une formule de politesse invitant le téléspectateur à écouter de nouveau la chronique.

Ensuite, les élèves, avec l'aide de l'enseignant, font l'inventaire des chroniques qui sont entendues ordinairement dans ce genre d'émission: jardinage, soins de beauté, voyage, santé, bricolage, disque, film, cuisine, conseils pratiques, sécurité routière et sécurité en général, chasse et pêche, automobile, livres, loisirs, mode, soins à apporter aux animaux domestiques, sports, etc.

2.2. Réflexion sur le langage à utiliser

De façon à faire prendre conscience aux élèves de la façon dont s'exprime un chroniqueur ou une chroniqueuse, l'enseignant pose les questions:

Prof.: Qu'avons-nous remarqué dans la façon de s'exprimer de la chroniqueuse ou du chroniqueur?
Pourquoi s'expriment-ils ainsi?

La fonction de cette activité est de faire prendre conscience aux élèves que les chroniqueurs et chroniqueuses utilisent un langage plus soigné car ils s'adressent en public. Les écoliers de ce groupe d'âge savent implicitement que le langage utilisé dans cette situation est plus soutenu, qu'il diffère du langage utilisé tous les jours. Les questions de l'enseignant visent justement à leur faire prendre conscience de ce qu'ils savent mais qu'ils n'ont peut-être jamais identifié et verbalisé.

2.3. Détermination d'objectifs

Il s'agit ici pour les élèves de se fixer quelques objectifs en langue orale qu'ils essaieront de respecter lorsque viendra le temps de présenter oralement leur chronique d'information. Pour amener les élèves à formuler certains objectifs, l'enseignant peut poser la question?

Prof.: Quels objectifs pourrait-on se donner afin que notre chronique d'information soit aussi intéressante et aussi bien dite que celles présentées à la télé?

Les élèves pourraient se donner, par exemple, les objectifs suivants:

Objectifs

-
- je donne toutes les informations nécessaires;
 - j'introduis et je conclus la chronique;
 - j'utilise un langage soigné;
 - je parle lentement et fort.
-

3. Activités préparatoires individuelles

L'enseignant laisse un certain temps aux élèves pour se trouver une chronique, trouver les informations et les organiser sous la forme d'une chronique. Pendant ce temps l'enseignant rencontre chaque élève et l'aide à objectiver son message en posant les questions suivantes: As-tu pensé à la façon d'introduire ta chronique? Les informations que tu entends présenter sont-elles en nombre suffisant pour nous qui ne

connaissions pas le sujet de ta chronique? As-tu également réfléchi à la façon dont tu vas terminer ta chronique? etc. *C'est souvent de cette action de l'enseignant que dépend le produit final.*

4. Productions orales des élèves

Un à un, les élèves présentent, sans texte écrit, leur chronique d'information devant le groupe-classe.

Evaluation: C'est à cette étape que l'enseignant poursuit la démarche d'évaluation des productions orales des élèves dans laquelle il s'est engagé dans le cadre de la deuxième activité de communication Le journal télévisé (voir Procédure d'évaluation, p. 22). Pour ce faire, il enregistre sur magnétophone ou magnétoscope les communications de ses élèves et les analyse par la suite en utilisant la Grille d'appréciation de la langue orale (voir annexe 1, p. 95). L'enseignant qui le juge à propos, peut, bien sûr, faire porter l'évaluation sur la dimension informative du message.

5. Activités métalinguistiques

5.1. Objectivation

Après *chaque* présentation, les élèves effectuent un bref retour sur la communication de leur camarade en regard des quelques questions d'objectivation que l'enseignant pose. Ces questions reprennent les objectifs que se sont donnés les élèves.

- prof.: (1) Notre camarade a-t-il introduit et conclu sa chronique ? si non, de quelle façon aurait-il pu l'introduire ou la conclure? A-t-on eu suffisamment d'informations pour bien comprendre le propos de notre camarade? Si non, lesquelles aurions-nous pu ajouter?
- (2) Est-ce que notre camarade a utilisé le langage que les chroniqueurs utilisent ordinairement dans ce type de communication? Qu'est-ce qui vous fait dire cela? Pouvez-vous relever des *prononciations, des mots, des expressions*, qui vous ont conduit à penser que votre camarade a utilisé ou n'a pas utilisé le langage soigné?

Les questions d'objectivation ont pour fonction d'amener les écoliers à porter une réflexion sur les informations données et sur le langage qui a été utilisé. La question 1 amène les écoliers à se prononcer sur la présentation et sur la pertinence des informations données compte tenu du type de message; la question 2 amène les écoliers à

porter un jugement global par rapport au langage utilisé et à justifier leur jugement en identifiant des éléments linguistiques (variantes linguistiques) qui témoignent de l'utilisation souhaitée du français soutenu ou de l'utilisation non souhaitée du français familier. Pour cette troisième activité de communication, l'enseignant de 5e ou 6e année trouvera à l'annexe 6, page 123, une **grille d'objectivation à l'usage des élèves** qu'il pourra leur distribuer pour réaliser l'objectivation du langage utilisé. Cette grille se présente sous la forme de 7 petites grilles comportant chacune 5 variantes linguistiques. Chacune d'elles pourra être remise à une équipe. La procédure d'utilisation de cette grille y est expliquée en détail.

5.2. ACTIVITES D'ANALYSE DU LANGAGE

Pour cette étape de la démarche, l'enseignant a recours au troisième module de la bande magnétoscopique de l'ensemble didactique intitulé **Une chronique d'information**. Ce module débute avec deux saynètes, la première mettant en scène les marionnettes discutant informellement de leur chronique respective, la seconde, mettant en scène les marionnettes présentant individuellement leur chronique devant la classe. Ce n'est que suite à ces deux saynètes que sont entendus les énoncés nécessaires à la réalisation des activités d'analyse du langage. Pour animer cette étape, l'enseignant suit la démarche suivante:

5.2.1. Mise en situation

L'enseignant introduit simplement ce qui sera visionné. Il explique aux élèves qu'ils vont visionner deux saynètes impliquant les trois marionnettes qu'ils ont déjà vues dans les activités de communication orale précédentes. Il précise que ces personnages ont une nouvelle chose en commun avec eux: ils ont réalisé eux aussi une chronique d'information semblable à la leur. Mais il ajoute aussi que, comme eux sans doute, ces personnages ont discuté de leur chronique avec certains camarades avant la présentation devant la classe.

5.2.2. Visionnement des saynètes

L'enseignant fait écouter aux élèves les deux saynètes. Pour permettre à l'enseignant de prendre connaissance des saynètes, nous en présentons les transcriptions orthographiques (et phonétiques lorsque cela est nécessaire) à l'annexe 4, en page 109.

5.2.3. Retour sur le visionnement

Après le visionnement des saynètes, l'enseignant anime un bref retour sur ce qui a été vu et entendu. Cette étape peut se réaliser brièvement, les écoliers ayant eu à porter une réflexion sur cet aspect dans le cadre des activités précédentes, Une mini-recherche et Le journal télévisé. Il demande aux élèves s'ils ont observé quelques différences par rapport au langage utilisé par les marionnettes. Ensuite, il demande aux élèves d'expliquer la raison de ces différences.

Prof.: Qu'est-ce que vous avez remarqué de particulier par rapport à la façon de parler des marionnettes?
Pourquoi selon vous les marionnettes ont-elles modifié leur façon de s'exprimer?

Les première et deuxième questions visent d'abord à faire *découvrir* aux élèves que les marionnettes ont utilisé des registres de langue différents en fonction de la situation où elles ont eu à s'exprimer (après que les écoliers se soient exprimés, l'enseignant peut suggérer aux élèves les termes "langage familier" et "langage soigné" pour désigner les registres familier et soutenu).

5.2.4. Activités d'analyse du langage

Suite au retour sur le visionnement survient l'étape des activités d'analyse du langage. Ces dernières, identiques à celles réalisées dans le cadre des activités de communication précédentes, la mini-recherche et le journal télévisé, consistent, suivant l'activité, soit à *faire identifier* des variantes familières et soutenues comprises dans des couples d'énoncés dits par les marionnettes (activité 1), soit de *faire produire des énoncés en français soutenu* en réponse à des énoncés dits en français familier par les marionnettes (activités 2 et 3). Les activités 2 et 3 comportent un ensemble de couples d'énoncés, les énoncés de chaque couple différant entre eux au plan de certaines variantes linguistiques. L'activité 3 ne comporte que des énoncés dits en français familier. Sur la bande, chaque activité est introduite aux élèves par une des marionnettes. Celle-ci annonce l'activité à réaliser mais, contrairement aux activités d'analyse du langage de la première activité Une mini-recherche, sans expliquer aux élèves comment la réaliser. *L'enseignant s'assurera alors que les écoliers ont bien compris la procédure en l'expliquant de nouveau.*

Compte tenu de la durée parfois importante que peut prendre la réalisation des trois activités, il revient à l'enseignant de déterminer lui-même à quel moment et à quel rythme il entend les faire réaliser. Cependant il doit prendre en considération que (1) ces activités sont en partie reliées aux communications que les élèves ont eu à réaliser devant la classe, (2) que ces trois activités sont reliées entre elles. Aussi, l'enseignant ne devrait pas trop espacer la réalisation de chacune d'elles.

1re activité: " Quelles sont les prononciations qui ont changé?"

Objectif: Cette activité consiste à *faire identifier* aux élèves, qu'on peut regrouper en petites équipes, les variantes familières du premier énoncé et les variantes soutenues qui leur correspondent dans le second énoncé. L'enseignant pourrait profiter de l'occasion pour former des équipes hétérogènes comprenant des élèves montrant des aptitudes différentes à l'école.

On présente dans les pages qui suivent les couples d'énoncés de cette activité. Les variantes familières et soutenues sont écrites en caractères gras et assorties au besoin d'une transcription phonétique. En indice de chaque variante se trouve un chiffre qui situe la variante dans le contenu linguistique en oral (voir p. 25-29). L'enseignant s'y référera pour une description des variantes en question.

Procédure: L'enseignant fait entendre un à un chaque couple d'énoncés et le fait écouter de nouveau au besoin après avoir énoncé la consigne suivante:

Prof.: Identifiez la ou les prononciation(s) qui change(nt) d'une phrase à l'autre; dites-nous d'abord la variante familière et ensuite la variante soignée qui lui correspond.

L'enseignant laisse quelques minutes aux équipes pour l'identification des variantes linguistiques familières et soignées. Il demande à une première équipe de faire part à la classe de ce qu'elle a trouvé. L'enseignant demande ensuite aux autres équipes si elles ont identifié les mêmes variantes. Pour s'assurer que les autres élèves ont pris conscience des variantes identifiées par la première équipe, l'enseignant demande à d'autres équipes de présenter également ce qu'elles ont identifié. Après quoi l'enseignant effectue une mise en commun de ce qui a été trouvé. Il se peut que les enfants n'identifient pas toutes les variantes familières et soutenues que comprend chaque couple d'énoncés, certaines d'entre elles pouvant échapper à la conscience de tous les élèves. L'enseignant ne devrait

pas alors insister, ces variantes apparaissant dans les activités d'analyse du langage des autres activités de communication.

Enoncés de la première activité:

Avant que ne soit entendu le premier couple d'énoncés, une marionnette annonce aux enfants l'activité d'analyse du langage à laquelle ils vont s'adonner.

Louise: "Bonjour! Inutile de vous rapp'ler comment on réalise l'activité: Quelles sont les prononciations qui ont changé? hein? On s' voit tantôt. C'est Jean qui commence."

- Jean: 1. J'ai choisi ces romans-là **à cause qu'** l' 23 étaient **toutes** 26 les deux intéressants.
J'ai choisi ces romans-là **parc'** qu'ils étaient **tous** les deux intéressants.
2. l' fallait qu' ses parents ,l' 38 aillent dans une aut' 10 ville.
Il fallait que ses parents aillent dans une **autre** ville.
3. **Quand qu'** 33 l' 23 **ont** 30 partis sans lui, Sammy ,l' 38 a eu **ben** d'la peine.
Quand **ils sont** partis sans lui, Sammy a eu **beaucoup** d' peine
4. l' 23 vont dans l' bois 2 [wɔ]; l' jousent 31 ensemb' 10.
Ils vont dans l'**bois** [wɔ]; ils jouent **ensemble**.
5. Pour qu'les aveug' 10 ,l' 38 **soyent** 31 [sw ɛ j] enfin capab' 10 de lire.
Pour qu'les **aveugles soient** enfin capable de lire.
- Marie: 6. **Ma** 21 parler de **qu'est c'qu'** 35 l' faut met' 10 dans l'aquarium
J'**vals** parler de **ce** qu'il faut **mettre** dans l'aquarium.
7. Dans vot' 10 aquarium , l' faut qu' l' 22 **aye** 31 [aj] un **filtreur** [aʏ]
Dans **votre** aquarium, il faut qu'il **y ait** un **filtreur** [œ:]
8. Les poissons d'aquarium ,l' 38 viennent **quas'ment toutes** 27 des pays chauds
Les poissons d'aquarium viennent **presque tous** [tʉs] des pays chauds.
9. Les plantes, l' 25 sont importantes **à cause qu'i'** 25 oxigènent l'eau.
Les plantes, **elles** sont importantes **parc'** qu' **elles** oxigènent l'eau.

10. I' faut nen ₁₈ donner 'len qu'un peu à chaque fois.
Il faut **en** donner **seulement** un peu à chaque fois.
- Louise: 11. J' vas ₂₁ dire où c'qu' al₃₄ est la rivière Ste-Anne ₇ [a^u].
J' **vals** dire où est la rivière Ste-Anne [a:].
12. Les gens ,l' vont là surtout l'hiver ₆ [aⁱ] pour la pêche ₆ [aⁱ].
Les gens vont là surtout l'hiver [ɛ:] pour la **pêche** [ɛ:].
13. I' ₂₂ a pas d' danger d'avoir **frette** dans ces cabanes-là ₂ : I' ₂₅ ont
toutes un poêle ₅ [wa^ɛ] à bois ₂ [wɔ].
Il n' ₁₉ y a pas d' danger d'avoir **froid** dans ces cabanes-là: elles
ont toutes un poêle [wa] à bois [wa].
14. C'est **pasque** toutes les poissons ,l' ₃₈ viennent là pour frayer.
C'est **parc'** que tous ₂₆ les poissent viennent là pour frayer.

2e activité: "En langage soigné, les marionnettes ont dit ça comme ceci"

Objectif: Cette activité consiste, en un premier temps, à *faire produire* aux élèves un énoncé de registre soutenu en réponse à un énoncé dit en langage familier par une marionnette (cet énoncé dit en français familier est répété trois fois). Après l'audition de cet énoncé, chaque équipe trouve sa version "soignée" de l'énoncé entendu et en fait part à la classe. Ensuite, le professeur fait écouter la version soignée de la marionnette (cet énoncé dit en français soutenu est répété trois fois) et demande aux équipes en quoi leur version ressemble à celle de la marionnette ou en diffère.

Sur la bande, les énoncés sont répétés trois fois de façon à permettre aux élèves de bien les entendre et de pouvoir réaliser la tâche métalinguistique, soit dans un premier temps, produire leur propre version soutenue de l'énoncé familier entendu, et dans un deuxième temps, comparer leur version respective avec celle de la marionnette. Le mot **PAUSE** apparaît sur l'écran pour identifier clairement le passage de l'énoncé familier à l'énoncé soigné.

On présente dans les pages qui suivent les couples d'énoncés de cette activité. Les variantes familières et soutenues sont écrites en caractères gras et assorties au besoin d'une transcription phonétique. En indice de chaque variante se trouve un chiffre qui situe la variante dans le contenu linguistique oral (voir, p. 25-29). L'enseignant s'y référera pour une description des variantes en question.

Procédure: L'enseignant fait entendre l'énoncé en français familier et le fait écouter de nouveau au besoin, après avoir énoncé la consigne suivante:

Prof.: Nous allons écouter une phrase qu'une des marionnettes a dite en français familier. Cette phrase est répétée trois fois. Après, chaque équipe essaie de trouver une façon de dire cette phrase en français soigné.

L'enseignant laisse quelques minutes aux équipes pour trouver comment dire l'énoncé. Après quoi, il demande à quelques équipes de faire part à la classe des énoncés soutenus qu'elles ont trouvés en réponse à l'énoncé familier de la marionnette. Ensuite, il fait écouter la version soignée des marionnettes et demande aux équipes en quoi les énoncés soignés qu'elles ont trouvés ressemblent à l'énoncé soigné de la marionnette ou en diffèrent.

Prof: Est-ce que vous avez constaté des ressemblances entre la phrase en langage soigné de la marionnette et celle que vous avez proposée? Quelles sont les prononciations, les mots ou expressions qui sont identiques ou différents?

Il se peut que les enfants n'identifient pas toutes les variantes soutenues qui diffèrent entre leurs versions et celles des marionnettes, certaines d'entre elles pouvant échapper à la conscience de tous les élèves. L'enseignant ne devrait pas alors insister, ces variantes apparaissant dans les activités d'analyse du langage des autres activités de communication.

Enoncés de la 2e activité:

Avant que ne soit entendu le premier énoncé, une marionnette annonce aux élèves l'activité à laquelle ils vont s'adonner.

Jean: "Bonjour! L'activité qu'on va réaliser ensemble, vous la connaissez déjà. Elle s'appelle: en langage soigné, les marionnettes ont dit ça comme ceci. Bon! eh.. moi, j' dois partir. Il faut qu' j'aille me préparer parc' que c'est avec moi qu' on débute. A tout d' suite!"

Jean: 1. On raconte comment c' que ³⁴ Louis Braille ⁷ [a^U] ,l' ³⁸ est dev'nu aveug' ¹⁰.

On raconte comment Louis braille [a:] est dev'nu aveugle.

2. Su' l'envers du liv' 10 , l' 22 a toute 26 l'alphabette marqué en braille 7 [a^u]
A l'endos du livre, il y a tout l'alphabet écrit en braille [a :].
3. On raconte aussi toutes 26 les problèmes qu' l' 22 a eus pour faire connaît' 10 son invention.
On raconte aussi tous les problèmes qu' il a eus pour faire connaître son invention.
- Marie: 4. On devrait toujours met' 10 un laveur de vit' 10 dans not' 10 aquarium.
On devrait toujours mettre un laveur de vitre dans notre aquarium
5. L'eau, l' faut qu'a 24 soye 31 [sw ε]à peu près à 20 degrés.
L'eau, il faut qu'elle soit à peu près à 20 degré.
6. l' faut qu' l' aye 31 [aj] des plantes dans vot' 10 aquarium.
Il faut qu' il y ait des plantes dans votre aquarium
7. l' 25 sont belles pis l' 25 sont décoratives.
Elles sont belles et elles sont décoratives.
8. Les poissons ,l' 38 mangent toute 28 qu'est-c' qu' 35 on leu' 16 donne.
Les poissons mangent tout ce qu'on leur donne.
9. Expliquez-l 15 qu'est-c-qu' 35 l' 23 ont vos poéssons 4.
Expliquez-lui ce qu'ils ont vos poissons.
- Louise: 10. l' 22 a toute 28 pour passer 3[ɔ :] une belle journée.
Il y a tout pour passer [a] une belle journée.
11. On pogne toujours du poisson tellement qu' l'22'n 17 a.
On prend toujours du poisson tellemnt il y en a.
12. Savez-vous pourpuoi faire qu' 34 l' 22 a autant de poisson à Ste- Anne 7 [a^u].
Savez vous pourquoi il y a autant de poisson à Ste- Anne [a :].

3e activité: "En langage soigné, moi, j'dirais ça comme ceci"

Objectif: Cette activité, que les écoliers réalisent individuellement, consiste à faire produire à chaque élève un énoncé de registre soutenu en réponse à un énoncé dit en langage familier par une marionnette (cet énoncé est répété trois fois). L'élève présente à la classe sa version "soignée" de l'énoncé entendu. Ensuite, le professeur lui demande de dire précisément quelles sont les variantes qu'il a changées. Cette activité a pour

fonction de faire réinvestir immédiatement à chaque élève les nouvelles connaissances relatives aux variantes.

Sur la bande, les énoncés familiers sont répétés trois fois de façon à permettre aux élèves de bien les entendre et de pouvoir réaliser la tâche métalinguistique. Le mot **PAUSE** apparaît sur l'écran pour identifier clairement le passage d'un énoncé familier à un autre.

On présente dans la page qui suit les énoncés de cette activité. Les variantes familières sont écrites en caractères gras et assorties au besoin d'une transcription phonétique. En indice de chaque variante se trouve un chiffre qui situe la variante dans le contenu linguistique en oral (voir, p. 25-29) L'enseignant s'y référera pour une présentation des variantes en question.

Procédure: L'enseignant fait entendre l'énoncé en registre familier et le fait écouter de nouveau au besoin après avoir énoncé la consigne suivante:

Prof.: Nous allons écouter une phrase qu'une des marionnettes a dite en français familier. Cette phrase est répétée trois fois. Après, chacun de nous, individuellement, essaie de trouver une façon de dire cette phrase en français soigné.

L'enseignant laisse quelques minutes aux élèves pour trouver comment dire l'énoncé. Il demande à un premier élève de faire part à la classe de sa proposition. Après que l'élève ait proposé sa version, l'enseignant lui demande:

Prof: Quelles sont les prononciations, les mots ou expressions que tu as changés de façon à ce que ta phrase soit dite en langage soigné?

Il se peut que les énoncés "soignés" de certains écoliers comportent encore des variantes familières, ces dernières pouvant échapper à leur conscience. En revanche, il se peut que les versions d'autres élèves relèvent les oublis. *Aussi il est important qu'au moins quatre ou cinq élèves présentent leur version et fassent apparaître au reste de la classe les variantes soutenues qu'ils ont substituées aux variantes familières.*

Enoncés de la 3e activité:

Avant que ne soit entendu le premier énoncé, une marionnette annonce aux élèves l'activité à laquelle ils vont s'adonner.

Marie: "Allo! C'est maintenant la troisième activité. Vous vous souvenez sans doute de ce qu'il faut faire. On vous fait écouter une phrase qu'on a dite en langage familier. Vous l'écoutez attentivement et vous trouvez comment, vous, vous la diriez en langage soigné. Ensuite, vous dites aux amis d'la classe ce que vous prononceriez de façon différente. A tout de suite, c'est moi qui vous fait entendre la première phrase".

Marie: 1. **L'** 25 étaient intéressantes ces chroniques-là 2.

Marie: 2. J'aim'rais ça **si** on f'rait 32 une répétition comme les aut' 10 fois.

Jean: 3. **Ma** 21 parler comme **quand qu'** 33 on est **toutes** 26 les **trois** 2
[ɔ] ensemb' 10.

Marie: 4. Tu m' 'es 12 prêtes-tu 37 tes liv' 10?

Marie: 5. **Chu-t**-allée 20 là l'année passée avec ma mère [a].

Enoncés possibles en français soutenu:

On présente ici, pour chaque énoncé de l'activité, des énoncés en français soutenu susceptibles d'être formulés par les élèves. Il est possible que les élèves proposent d'autres énoncés dont les mots et l'ordre différeront. Il reviendra alors à l'enseignant de juger de la pertinence des propositions des enfants.

1. **Elles** étaient intéressantes ces chroniques-là.

Ces chroniques-là étaient intéressantes.

...

2. J'aimerais ça **si** on falsait une répétition comme les **autres** fois.

J'aimerais ça **si** on falsait une répétition comme les **dernières** fois.

...

3. **J'vais** parler comme quand on est **tous** les trois ensemble.

J'vais parler comme **lorsqu'on** est **tous** les trois ensemble.

J'parlerai comme quand on est **tous** les trois ensemble.

...

4. Est'c'que tu m' prêtes tes livres?
Est'c'que tu m' les prêtes, tes livres?
Me prêtes-tu tes livres?
M'les prêtes-tu, tes livres?
...
5. J'suis allé là l'année dernière avec ma mère.
J'y suis allé l'année dernière avec ma mère.
J'y ai été l'an dernier avec ma mère.

Activité de communication 4

Description d'un objet bizarre

Cette activité de communication a pour but de faire réaliser aux écoliers la présentation et la description d'un objet de leur choix tenu comme étant rare ou bizarre. Cette activité de communication vise à développer l'habileté des élèves à utiliser le registre soutenu. Par la tâche langagière qu'elle suppose, soit une description, cette activité de communication s'inscrit également dans le cadre d'un autre élément d'apprentissage: la pratique du discours à caractère informatif.

Nous présentons ici la démarche pédagogique pour faire vivre cette activité de communication aux élèves de votre classe. Chaque étape est ensuite présentée et expliquée en détail.

-
1. Mise en situation
 2. Activités préparatoires collectives
 - 2.1. Réflexion sur les caractéristiques du message à produire
 - 2.2. Réflexion sur le langage à utiliser
 - 2.3. Détermination d'objectifs
 3. Activités préparatoires individuelles
 4. Productions orales des élèves
 5. Activités métalinguistiques
 - 5.1. Objectivation
 - 5.2. Activités d'analyse du langage
 - 5.2.1. Mise en situation
 - 5.2.2. Visionnement des saynètes
 - 5.2.3. Retour sur le visionnement
 - 5.2.4. Activités d'analyse du langage
 - 1re activité: "quelles sont les prononciations qui ont changé?"
 - 2e activité: "En langage soigné, les marionnettes ont dit ça comme ceci."
 - 3e activité: "En langage soigné, moi, j'dirais ça comme ceci."
-

1. Mise en situation

De façon à présenter l'activité **Une description d'un objet bizarre**, l'enseignant peut ouvrir la mise en situation en présentant aux élèves un objet qu'il considère bizarre ou rare. L'enseignant suggère aux élèves d'organiser une activité de communication orale où chaque enfant devrait présenter un objet de son choix qui soit inusité, c'est-à-dire rare ou bizarre.

2. Activités préparatoires collectives

Cette étape donne lieu à une série d'activités dont chacune a une fonction importante. Ces activités ont pour but d'amener les enfants à mener une réflexion sur ce qui caractérise, au plan du contenu et de la forme, ce type de message, soit la description d'un objet.

2.1. Réflexion sur les caractéristiques du message à produire

Ici, le maître décrit un autre objet rare ou bizarre qu'il a pris soin de soustraire à la vue des élèves en le cachant sous le bureau. Il peut en faire soit une description complète, soit une description volontairement incomplète. Après, il présente l'objet aux élèves et leur demande si l'idée qu'ils s'en étaient faite correspond à l'objet lui-même. Pour cela, l'enseignant anime une discussion autour des questions:

Prof.: Est-ce que l'idée que vous vous faisiez de l'objet pendant que je le décrivais correspond à l'objet lui-même? Pourquoi est-ce que votre idée y correspondait ou n'y correspondait pas? Qu'est-ce que j'aurais pu ajouter comme informations pour vous aider à avoir une idée plus juste de l'objet?

Cette activité amène les élèves à constater par eux-mêmes et, au besoin, avec l'aide de l'enseignant, qu'une description adéquate d'un objet peu connu et soustrait complètement ou en partie à la vue de ceux à qui on le décrit, exige d'abord qu'on l'introduise en le présentant, qu'on précise d'où il vient ou de qui on le tient et qu'on fournisse beaucoup de détails sur sa forme, sa couleur et sa fonction. L'enseignant fait apparaître qu'il y a plusieurs situations en public où il arrive que les auditeurs assis à une certaine distance voient mal l'objet décrit ou présenté, et qu'il faut, alors, mieux le décrire.

2.2. Réflexion sur le langage à utiliser

De façon à faire prendre conscience aux élèves de la façon dont s'expriment ceux qui communiquent en public, l'enseignant pose la question:

Prof.: Quel langage utilise-t-on d'ordinaire quand on s'exprime devant un auditoire?

La fonction de cette activité est de faire prendre conscience aux élèves que les gens qui ont à s'exprimer en public utilisent ordinairement un langage plus soigné. Les écoliers de ce groupe d'âge savent implicitement que le langage utilisé dans cette situation est plus soutenu, qu'il diffère du langage utilisé tous les jours. Les questions de l'enseignant visent justement à leur faire prendre conscience de ce qu'ils savent mais qu'ils n'ont peut-être jamais identifié et verbalisé.

2.3. Détermination d'objectifs

Il s'agit ici pour les élèves de se fixer quelques objectifs en langue orale qu'ils essaieront de respecter lorsque viendra le temps de présenter oralement leur description. Pour amener les élèves à formuler certains objectifs, l'enseignant peut poser la question?

Prof.: Quels objectifs pourrait-on se donner afin que notre description convienne à nos camarades qui ne pourront pas bien voir l'objet? Quel langage utilise un présentateur d'ordinaire quand il s'exprime devant un auditoire?

Les élèves pourraient se donner, par exemple, les objectifs suivants:

Objectifs

-
- je présente d'abord l'objet;
 - je donne beaucoup de détails pertinents (d'où il vient, sa forme, sa couleur, sa fonction, etc.);
 - je parle lentement;
 - j'utilise un langage soigné
-

3. Activités préparatoires individuelles

L'enseignant laisse un certain temps aux élèves pour se trouver un objet, identifier les aspects à décrire et les organiser sous la forme d'une description. Pendant ce temps, l'enseignant rencontre chaque élève et l'aide à préparer son message en posant les questions suivantes: Ta description est-elle suffisamment détaillée pour que nos amis assis au fond de la classe puissent s'en faire une bonne idée? Crois-tu qu'avec une telle description, tes camarades seraient capables de dessiner ton objet avec exactitude? Quelles autres informations pourrais-tu ajouter pour mieux décrire ton objet? *C'est souvent de cette action de l'enseignant que dépend le produit final.*

4. Productions orales des élèves

Un à un, les élèves présentent, sans texte écrit, leur description devant le groupe-classe.

Evaluation: C'est à cette étape que l'enseignant poursuit la démarche d'évaluation des productions orales des élèves dans laquelle il s'est engagé dans le cadre des deuxième et troisième activités de communication (voir Procédure d'évaluation, p. 22). Pour ce faire, il enregistre sur magnétophone ou magnétoscope les communications de ses élèves et les analyse par la suite en utilisant la Grille d'appréciation de la langue orale (voir annexe 1, p. 95). L'enseignant qui le juge à propos, peut bien sûr faire porter l'évaluation sur la dimension informative du message.

5. Activités métalinguistiques

5.1. Objectivation

Après chaque présentation, les élèves effectuent un bref retour sur la communication de leur camarade en regard des quelques questions d'objectivation que l'enseignant pose. Ces questions reprennent les objectifs que se sont donnés les élèves.

- prof.: (1) Si nous n'avions pu voir l'objet, aurions-nous eu une bonne idée de l'objet présenté? Si non, qu'aurions-nous ajouté comme informations?
- (2) Est-ce que notre camarade a utilisé le langage qu'on utilise ordinairement quand on communique en public? Qu'est-ce qui vous fait dire cela? Pouvez-vous relever des *prononciations, des mots, des expressions*, qui vous ont conduit à penser que votre camarade a utilisé ou n'a pas utilisé le langage soigné?

Les questions d'objectivation ont pour fonction d'amener les écoliers à porter une réflexion sur les informations données et sur le langage qui a été utilisé. La question 1 amène les écoliers à porter un jugement sur la pertinence des informations données compte tenu du type de message.

La question 2 amène les écoliers à porter un jugement global par rapport au langage utilisé et à justifier leur jugement en identifiant des éléments linguistiques (variantes linguistiques) qui témoignent de l'utilisation souhaitée du français soutenue ou de l'utilisation non souhaitée de la langue familière. Pour cette quatrième activité de communication, l'enseignant trouvera à l'annexe 6 en page 123, une **grille d'objectivation à l'usage des élèves** qu'il pourra leur distribuer pour réaliser l'objectivation du langage utilisé. Cette grille se présente sous la forme de 7 petites grilles comportant chacune 5 variantes linguistiques. Chacune d'elles pourra être remise à une équipe. La procédure d'utilisation de cette grille y est expliquée en détail.

5.2. ACTIVITES D'ANALYSE DU LANGAGE

Pour cette étape de la démarche, l'enseignant a recours au quatrième module de la bande magnétoscopique de l'ensemble didactique intitulé **Une description d'un objet bizarre**. Ce module débute avec deux saynètes; la première met en scène les marionnettes discutant informellement de leur description respective; la seconde met en scène les marionnettes présentant individuellement leur description devant la classe. Ce n'est que suite à ces deux saynètes que sont entendus les énoncés nécessaires à la réalisation des activités d'analyse du langage. Pour animer cette étape, l'enseignant suit la démarche suivante.

5.2.1. Mise en situation

L'enseignant introduit simplement ce qui sera visionné. Il explique aux élèves qu'ils vont visionner deux saynètes impliquant les trois marionnettes qu'ils ont déjà vues dans les activités de communication orale précédentes. Il précise que ces personnages ont une nouvelle chose en commun avec eux: ils ont réalisé eux aussi une description d'un objet rare ou bizarre semblable à la leur. Mais il ajoute aussi que, comme eux sans doute, ces personnages ont discuté de leur description avec certains camarades avant la présentation devant la classe.

5.2.2. Visionnement des saynètes

L'enseignant fait écouter aux élèves les deux saynètes. Pour permettre à l'enseignant de prendre connaissance des saynètes, nous en présentons les transcriptions orthographiques (et phonétiques lorsque cela est nécessaire) à l'annexe 5 en page 117.

5.2.3. Retour sur le visionnement

Après le visionnement des saynètes, l'enseignant anime un bref retour sur ce qui a été vu et entendu. Cette étape peut être réalisée rapidement, les élèves ayant eu à porter une réflexion sur cet aspect lors des activités de communication précédentes. Il demande aux élèves s'ils ont observé quelques différences par rapport au langage utilisé par les marionnettes. Ensuite, il demande aux élèves d'expliquer la raison de ces différences.

Prof.: Qu'est-ce que vous avez remarqué de particulier par rapport à la façon de parler des marionnettes?
Pourquoi, selon vous, les marionnettes ont-elles modifié leur façon de s'exprimer?

Les première et deuxième questions visent d'abord à faire *découvrir* aux élèves que les marionnettes ont utilisé des registres de langue différents en fonction de la situation où elles ont eu à s'exprimer (après que les écoliers se soient exprimés, l'enseignant peut suggérer aux élèves les termes "langage familier" et "langage soigné" pour désigner les registres familier et soutenu).

5.2.4. Activités d'analyse du langage

Suite au retour sur le visionnement survient l'étape des activités d'analyse du langage. Ces dernières, identiques à celles réalisées dans les activités de communication

précédentes, consistent, suivant l'activité, soit à *faire identifier* des variantes familières et soutenues comprises dans des couples d'énoncés dits par les marionnettes (activité 1), soit de *faire produire des énoncés en français soutenu* en réponse à des énoncés dits en français familier (activité 2).

Sur la bande, chaque activité est introduite aux élèves par une des marionnettes. Celle-ci annonce l'activité à réaliser mais, contrairement aux activités d'analyse du langage de la première activité, la mini-recherche, sans expliquer aux élèves comment la réaliser. *L'enseignant s'assurera alors que les écoliers ont bien compris la procédure en l'expliquant de nouveau.*

Compte tenu de la durée parfois importante que peut prendre la réalisation des deux activités, il revient à l'enseignant de déterminer lui-même à quel moment et à quel rythme il entend les faire réaliser. Cependant il doit prendre en considération que (1) ces activités sont en partie reliées aux communications que les élèves ont eu à réaliser devant la classe, (2) que ces deux activités sont reliées entre elles. Aussi, l'enseignant ne devrait pas trop espacer la réalisation de chacune d'elles.

1re activité: "Quelles sont les prononciations qui ont changé?"

Objectif: Cette activité consiste à *faire identifier* aux élèves, qu'on peut regrouper en petites équipes, les variantes familières du premier énoncé et les variantes soutenues qui leur correspondent dans le second énoncé. L'enseignant pourrait profiter de l'occasion pour former des équipes hétérogènes comprenant des élèves montrant des aptitudes différentes à l'école.

Sur la bande, chaque couple d'énoncés est répété trois fois de façon à permettre aux élèves de bien entendre les deux énoncés du couple. Chaque couple d'énoncés répété trois fois est séparé du suivant par une pause. Le mot **PAUSE** apparaît sur l'écran pour identifier clairement le passage d'un couple d'énoncés à un autre.

On présente dans les pages qui suivent les couples d'énoncés de cette activité. Les variantes familières et soutenues sont écrites en caractères gras et assorties au besoin d'une transcription phonétique. En indice de chaque variante se trouve un chiffre qui situe la variante dans le contenu linguistique en oral (voir, p. 25-29). L'enseignant s'y référera pour une description des variantes en question.

Procédure: L'enseignant fait entendre un à un chaque couple d'énoncés, le fait écouter de nouveau au besoin après avoir énoncé la consigne suivante:

Prof.: Identifiez la ou les prononciation(s) qui change(nt) d'une phrase à l'autre; dites-nous d'abord la variante familière et ensuite la variante soignée qui lui correspond.

L'enseignant laisse quelques minutes aux équipes pour l'identification des variantes linguistiques familières et soutenues. Il demande à une première équipe de faire part à la classe de ce qu'elle a trouvé. L'enseignant demande ensuite aux autres équipes si elles ont identifié les mêmes variantes. Pour s'assurer que les autres élèves ont pris conscience des variantes identifiées par la première équipe, l'enseignant demande à d'autres équipes de présenter également ce qu'elles ont identifié. Après quoi l'enseignant effectue une mise en commun de ce qui a été trouvé.

Enoncés de la 1re activité:

Avant que ne soit entendu le premier couple d'énoncés, une marionnette annonce aux enfants l'activité d'analyse du langage à laquelle ils vont s'adonner.

Louise: "Bonjour! Inutile de vous rapp'ler comment on réalise l'activité: Quelles sont les prononciations qui ont changé? hein? Vous trouvez tout simplement les prononciations qui sont différentes entre la phrase dite en langage familier et la phrase en langage soigné".

- Jean: 1. Pour en jouer, on souff' 10 **dins** 13 trous.
Pour en jouer, on souffle **dans les** trous.
2. **Quand qu'**33 on l' ergarde, l'22 a l'air d'êt'10 faite 'ien qu' en métal.
Quand on le regarde, il **semble être fait juste** en métal.
3. Voulez-vous qu' j'en jouse 31 un peu?
Voulez-vous que j'en joue un peu?
- Marie: 4. l' 22 est **quasiment toute** 29 faite en satin.
Il est **presque tout** fait en satin.
5. l' faut qu' les rubans ,l' 38 **soyent** 31[sw e j] longs.
Il faut qu' les rubans **soient** longs

6. l'23 sont roses mais on peut nen18 trouver de d'aut'10 couleurs [aY].
Ils sont roses mais on peut en trouver d'autres couleurs [œ:].
7. C'est des pointes de ball'rines.
Ce sont des pointes de ball'rines
8. Les ball'rines ,l'38 'es12 mettent quand qu'33 l'25 dansent.
Les ball'rines les mettent quand elles dansent.
- Louise: 9. Mon objet bizarre 7 [aU], c't un objet ancien qu'on s'sert pus maint'nant.
Mon objet bizarre [a:], c'est un objet dont on ne 19 se sert plus maintenant.
10. Les bouttes ,l' 38 sont plates pour qu'on soye 31[swɛ:] capab' 10 de l' faire t'nir deboutte.
Les bouts sont plats 2 [a] pour qu'on soit capable d' le faire t'nir debout.
11. Dans mon objet, l' 22 a du sab' 7,10 [aU].
A l'intérieur de mon objet, il y a du sable [a:]
12. Quand qu' 33 on change mon objet d'bord 9 [aU].
Quand on change mon objet de bord [ɔ:]
13. l'a des sabliers 3 [ɔ] qui sont faites pour durer une heure[aY].
Il y a des sabliers [a] qui sont faits pour durer une heure [œ:]
14. Si on aurait 32 pas d' mont'10, on pourrait prend' 10 un sablier [ɔ]
Si on avait pas de montre, on pourrait prendre un sablier [a].

2e activité: "En langage soigné, moi, j'dirais ça comme ceci..."

Objectif: Cette activité, que les écoliers réalisent individuellement, consiste à *faire produire* à chaque élève un énoncé de registre soutenu en réponse à un énoncé dit en langage familier par une marionnette (cet énoncé est répété trois fois). L'élève présente à la classe sa version "soignée" de l'énoncé entendu. Ensuite, le professeur lui demande de dire précisément quelles sont les variantes qu'il a changées. Cette activité a pour fonction de donner la possibilité à chaque élève de réinvestir les nouvelles connaissances relatives aux variantes soutenues.

Sur la bande, les énoncés familiers sont répétés trois fois de façon à permettre aux élèves de bien les entendre et de pouvoir réaliser la tâche métalinguistique. Le mot **PAUSE** apparaît sur l'écran pour identifier clairement le passage d'un énoncé familier à un autre.

On présente dans la page qui suit les énoncés de cette activité. Les variantes familières sont écrites en caractères gras et assorties au besoin d'une transcription phonétique. En indice de chaque variante se trouve un chiffre qui situe la variante dans le contenu linguistique en oral (voir, p. 25-29). L'enseignant s'y référera pour une présentation des variantes en question.

Procédure: L'enseignant fait entendre l'énoncé en registre familier et le fait écouter de nouveau au besoin après avoir énoncé la consigne:

Prof.: Nous allons écouter une phrase qu'une des marionnettes a dite en français familier. Cette phrase est répétée trois fois. Ensuite, chacun de vous, individuellement, essaie de trouver une façon de dire cette phrase en français soigné.

L'enseignant laisse quelques minutes aux élèves pour trouver comment formuler l'énoncé en français soigné. Il demande à un premier élève de faire part à la classe de sa proposition. Après que l'élève ait proposé sa version, l'enseignant lui demande:

Prof: Quelles sont les prononciations, les mots ou expressions que tu as changés de façon à ce que ta phrase soit dite en langage soigné?

Il se peut que les énoncés soutenus de certains écoliers comportent encore des variantes familières, ces dernières pouvant échapper à leur conscience. En revanche, il se peut que les versions d'autres élèves relèvent les oublis. *Aussi il est important qu'au moins 4 ou 5 élèves présentent leur version et fassent apparaître au reste de la classe les variantes soutenues qu'ils ont substituées aux variantes familières.*

Enoncés de la 2e activité:

Avant que ne soit entendu le premier énoncé, une marionnette annonce l'activité à laquelle les élèves vont s'adonner.

Marie: "Allol Vous vous souvenez sans doute de ce qu'il faut faire. On vous fait écouter une phrase qu'on a dite en langage familier. Vous l'écoutez attentivement et vous trouvez comment, vous, vous la diriez en langage soigné. Ensuite, vous dites aux amis d'la classe ce que vous prononceriez de façon différente. Au revoir!"

- Jean: 1. J'ai donné **toutes** 26 les renseignements **pls** **toutes** 26 les détails importants.
- Marie: 2. Tu veux qu'on **joue** 31 à dessiner l'objet d' l' **aut'** 10.
- Marie: 3. **'len** qu'en écoutant **que c'est** qu'35 l' 22 dit.
- Marie: 4. **Mont'** 10 **nous-lé!**
- Louise: 5. Ca r'semb' 10 à **qu'est-c'que** 35 j'vous ai dit.
- Jean: 6. Les renseignements ,l' 38 étaient **toutes** 27 en ord' 10.
- Jean: 7. **Si** ca s'rait 32 un concours de dessin, j' gagn'rais 3 [ɔ] pas 2 [ɔ]
- Louise: 8. **Moé**, j'sais **qu'est-c'que** 35 c'est: **c'est** des souliers de ballet.
- Jean: 9. Mes soeurs ,l'38 font du ballet: l'25 en ont une **palre** 6 [e].
- Louise: 10. Menute, **ma** 21 sortir une **règ'** 10.
- Jean: 11. **Dites-lé** **pas** tu-suite.
- Jean: 12. **Ma** 21 en jouer après qu'j' **aye** 31 [ɛj] présenté mon objet.
- Jean: 13. J'peux-tu 37 **voir** 5 [wa^ɛ] vos dessins?

Enoncés possibles en français soutenu:

On présente ici, pour chaque énoncé de l'activité, des énoncés en français soutenu susceptibles d'être formulés par les élèves. Il est possible que les élèves en proposent d'autres dont les mots et l'ordre dans l'énoncé différeront. Il reviendra alors à l'enseignant de juger de la pertinence des propositions des enfants.

1. J'ai donné **tous** les renseignements **puls** **tous** les détails importants.
J'ai donné **tous** les renseignements **et tous** les détails importants.
2. Tu veux qu'on **joue** à dessiner l'objet d' l' **autre**.
3. **Seulement** qu'en écoutant **ce** qu'il dit.
Juste en écoutant **ce** qui est dit.
4. **Montre-le-nous!**
5. **Cela** ressemble à **ce** que j'vous ai dit.
Ca ressemble à **ce** que j'vous ai dit.
6. Les renseignements étaient **tous** en ordre.

7. Si c'était un concours de dessin, j'agn'rais pas.
8. Mol, j'sais c'que c'est: ce sont des souliers de ballet.
9. Mes soeurs font du ballet: elles en ont une paire.
10. Minute, j'vals sortir une règle.
Un instant! j'vals sortir une règle.
11. Ne l'dites pas tout de sultel
Ne l'dites pas immédiatement!
12. J'vals en jouer après que j'ale présenté mon objet.
J'vals en jouer après avoir présenté mon objet.
J'en jouerai après avoir présenté mon objet.
13. Est-c'que j'peux voir vos dessins.
Est-c'que j'pourrais voir vos dessins.

ANNEXE 1

Grille d'appréciation de la langue orale

Nous présentons ici la grille d'appréciation de la langue orale dont l'enseignant peut se servir pour effectuer l'évaluation des productions orales de ses élèves. Cette grille contient l'ensemble des variantes linguistiques qui constituent les objectifs d'apprentissage linguistiques terminaux de la 3^e à la 6^e année. Cette grille a été prévue pour permettre à l'enseignant de relever aisément les variantes soutenues et familières utilisées par ses élèves. Evidemment, il se peut que l'enseignant n'ait pas toujours le temps de consigner l'ensemble des variantes, une communication orale étant un flux continu qui ne permet pas, contrairement à une communication écrite, de retour et de vérification sur la façon dont le message a été formulé. Nous suggérons aussi aux enseignants d'enregistrer sur magnétophone ou magnétoscope les communications de ses élèves de façon à pouvoir les écouter de nouveau pour mieux les évaluer.

Cette façon de fonctionner a un double avantage pour l'enseignant. D'abord, il peut évaluer avec une plus grande rigueur les productions de ses élèves puisqu'il a relevé tant les variantes soutenues que les variantes familières. Ensuite, il peut utiliser ces mêmes informations pour faire observer aux élèves les variantes soutenues ou les variantes familières qu'ils ont utilisées.

La grille suggérée tient en deux pages. Chaque variante apparaît avec le même numéro qui lui a été attribué dans le contenu linguistique en oral (voir, p. 25-29). On invite l'enseignant à photocopier cette grille autant de fois qu'il a d'élèves.

Dans l'exemple qui suit, on aperçoit une partie d'une grille d'appréciation qu'un enseignant a remplie. Celui-ci a consigné par écrit dans les espaces prévus un certain nombre de mots ou d'expressions utilisés par l'élève qui communiquait son message à la classe. On peut voir que ces mots ou expressions sont regroupés soit sous la rubrique "soutenue", soit sous la rubrique familière. De cette façon l'enseignant peut calculer, grosso modo, le nombre de variantes soutenues utilisées par rapport au nombre de variantes familières et assigner la cote exacte.

Cela lui permet également de voir quelles sont les variantes soutenues que l'élève emploie couramment ou peu en situation formelle.

Nom de l'élève: <i>Lili</i>					
variantes			variantes		
	soutenue	familière		soutenue	familière
5. (oiC) ex.: volr, poèle,	<i>noir</i> <i>avoir</i>	<i>asseoir</i>	6. (e:) ex.: père, pêche, neige,		<i>arrière</i> <i>fête</i>
7. (a:) ex.: canard, Anne, garage,		<i>tard</i> <i>classe</i> <i>gymnase</i>	8. (œ:) couleur, sœur, heure,		<i>heure</i> <i>peur</i>
9. (O:) ex.: sport, bord, il sort,		<i>encore</i> <i>fort</i> <i>sport</i>	10. (CC) exp.: table, triste, pupitre,	<i>autr</i> <i>ami</i> <i>ensemble</i>	<i>pupit'</i> <i>res' après</i> <i>aut' équipe</i>
24. (elle)	<i>elle a</i>	<i>al a fait</i> <i>est pareille</i>	25. (elles)	<i>elles ont</i>	<i>i' viennent</i> <i>i' sont bonnes</i>
26. (tous,t) tous les animaux tout le travail,	<i>tout le</i> <i>monde</i>	<i>toutes les</i> <i>joueurs</i>	27. (tous) il les veut tous! ils sont tous ici.		
31. (verbe) ils jouent, qu'je sole, qu'il ait,	<i>qu'il soit</i>	<i>i' jouent</i>	32. (si) si j'avais...		<i>si l'aut'</i> <i>équipe aurait</i>

GRILLE D'APPRECIATION DE LA LANGUE ORALE

Nom de l'élève:					
variantes			variantes		
	soutenue	familière		soutenue	familière
1. (ε #) ex.: étalt, lalt, falt,			2. (a #) ex.: Canada, bois, Linda,		
3. (a \$) ex.: gagnant, bâtir, mardi,			4. (oi) ex.: toi, oiseau,		
5. (oiC) ex.: voir, poêle,			6. (ε :) ex.: père, pêche, neige,		
7. (a :) ex.: canard, Anne, garage,			8. (œ :) couleur, sœur, heure,		
9. (O :) ex.: sport, bord, il sort,			10. (CC) exp.: table, triste, pupitre,		
11. (/ : art) on voit (l)es ... il a pris (l)a ...			12. (/ :pro) on (l)es prend... il m' (l)a donné.		
13. (prép+art) dans la, sur la, à la, sur les,			14. (lui) j'lui donne, Donne-lui,		
16. (leur)			17. (en) on peut en avoir il y en a		

Le développement du français oral soutenu par l'analyse du langage, primaire: 3e-6e année.

Luc Ostiguy et Gilles Gagné (1988), PPMF-Université de Montréal

GRILLE D'APPRECIATION DE LA LANGUE ORALE (suite)

Nom de l'élève:					
variante			variante		
	soutenue	familière		soutenue	familière
18. (en) ça en prend on peut en voir			19. (ne) il n'y aurait pas N'attendez-pas		
20. (j'suis) j'suis allé... t'es allé..			21. (j'vais) j'vais prendre		
22. (il)			23. (ils)		
24. (elle)			25. (elles)		
26. (tous,t) tous les animaux tout le travail,			27. (tous) il les veut tous! ils sont tous ici.		
28-29 (tout) il a tout pris, il est tout rouge,			30. (être) j'aurais parti, ils sont entrés,		
31. (verbe) ils jouent, qu'je sole, qu'il ait,			32. (si) si j'aurais...		
33. (quand) quand (t) il va...			34. (Qu) j'sais où il va et comment il..		
35. (ce Qu) j'sais c'que tu veux;					

Le développement du français oral soutenu par l'analyse du langage, primaire: 3e-6e année.

Luc Ostiguy et Gilles Gagné (1988), PPMF-Université de Montréal

ANNEXE 2

Saynètes Module1: Une mini recherche

Registre familler

- Jean: Dis donc Louise! c'est sur quoi ta recherche que tu vas présenter d'main en classe [a^u]?
- Louise: Moé, ma parler du moéneau domestique.
- Marie: C'est quoi 'es renseignements qu'tu vas donner?
- Louise: i' 'n a beaucoup.
Tu veux-tu que j' t' 'es dise toutes?
- Marie: Ben ouï! Pourquoi pas. Ca va êt' comme une répétition générale.
Oublie pas Louise, là, qu'on présente not' recherche sans tex' écrit. l' faut qu'on soye [sw e j]ben préparé.
- Louise: Une répétition générale!
- Jean: Ca c' 't une bonne idée.
- Louise: Mais... i' faut-tu que j'parle comme si ça s'rait d'main?
- Jean: Non, non. Là, on assaye jus' de s'souv'nir de qu'est-ce qu'on va dire.
- Louise: Ok. Bon ben...J' vous présente 'ien qu' les informations.
Ma vous dire qu'est-c' qu' le moéneau, i'mange; pis, où c'est qu'i' habite; pis apra' , ma dire d'où c'est qu'i' vient.
Bon... Les moéneaux domestiques, c'est des oéseaux granivores [a^u].
Ca, ça veut dire qu'i' s'nourrissent surtout de graines.
Mais, ça leu(z)' arrive aussi de manger des fruits sauvages pis des insectes.
Souvent, le moéneau, i'mange toute qu'est-c' qu'on i donne.
L'aut' jour, i'n ava' un s' 'a gal'rie chez nous.
J'i ai donné un morceau de pain avec d'la confiture de fraise [aⁱ].
Ben, i' l'a toute mangé.
- Marie et Jean: Ca c'est vrai!
- Louise: On voé 'es moéneaux 'ien qu' dins villes pis dins villages.
C'est ben rare qu'on va nen voir dans 'a forêt ou dins campagnes.
Savez-vous d'où c'est qu'i' viennent les moéneaux?
- Marie et Jean: Non.

Louise: C'est des oéseaux qui viennent d'Europe. l'a cent ans de t'ça, i'a du monde qui 'n ont amenés icitte. Ben ça, ça veut dire que si personne en ara' amené au Canada [ɔ],

ben, i' ara' pas de moéneau icitte.

Marie et Jean: Hein!

Louise: Oui ouil Pis là, les moéneaux, i'ont restés. l' se sont reproduits ben vite.

Ca fa' qu' maintenant, i' n a dans toutes les villes pis toutes les villages. C'est toute!

Marie et Jean: Wow! c'est l'fun!

Louise: Merci. Bon ben là, c' 'l a ton tour Jean!

Jean: Ok. Ma vous parler du canard malard [a^U].

Ma vous expliquer comment qu'on peut l'erconnaît' [eⁱ], c'est quoi les endroits où c'qu'on peut l'voir [wa^ɛ], pis après, j'vas dire c'est quoi qu'i mange, pis comment d'oeufs [œf] qu'la femelle, a' peut pond'.

Marie: Ca va êt' le fun!

Jean: On peut r'connaît' le mâle [a^U] par la couleur d'la tête [eⁱ]. Sa tête, 'est verte, pis, i'a un collier blanc à l'entour de son cou.

La femelle, a' r'semb' pas beaucoup au mâle [ma^U].

Elle, 'est brune ou beige [eⁱ].

Les malards [a^U], i' vivent presque toutes au bord des lacs pis des rivières [eⁱ].

l' sont capab' de nager [ɔ] en d'ssour de l'eau: c'est comme ça qu'i font pour pognér des ptits poissons, des grenouilles pis des têtards [a^U].

Pendant la période de reproduction, la femelle, a' s'bâtit [ɔ] un nid su' l bord de l'eau.

A peut pond' de 5 à 15 oeufs [œf].

Louise: Hein! Ca nen fait des bébés canards [a^U]!

Jean: Tu veux dire des can'tons.

Louise: (rire) oui... c'est vrai, c'est mieux d'dire des can'tons.

Jean: Après l'éclosion des oeufs [œf], c'est préférab' qu'la femelle, a soye [swɛj] toujours a'ec les can'tons.

Ben, pa'c'qu' i' faut qu'a 'es nourrisse; a' doit aussi 'es défend' cont' les renards [a^U], les oiseaux rapaces. Ben, les prédateurs du canard [a^U].

C'est toute. Toé, Marie, tu parles d'la mouette?

Marie: Oui... Aiel c' 'ta' [a] intéressant ta recherche!

Bon ben, l'oiseau qu'on nomme la mouette, ben là, son vrai nom, c'est le goéland argenté.

Louise: Ah ouil ça s'appelle un goéland argenté?

Jean: J'sava' [a]pas.

Marie: Moé non plus; j'ai toujours appelé ça une mouette.

Demain là, ma dire d'abord qu'est c'que le goéland, i' mange; pi' après, ma dire où c'est qu'i fait son nid.

Bon... je commence. Savez-vous qu'le goéland, i' s'nourrit souvent de déchets?

Louise et Jean: Hein! Ouach!

Marie: Oui, l'mange des poéssons morts qu'i' trouve su' l'bord des rivières ou d'la mer [a'].
C'fait que, c't oiseau-là, i' est ben utile pasqu'i nettoye [w ɛ j] le bord de l'eau.

Des fois, ça i arrive de manger 'es oeufs [œf] d'aut' oéseaux, par exemp', ceux des canards [a^u]. Les femelles, i'bâtissent [ɔ] leu' nid à terre [a']; Pour faire ça, i' utilisent des algues séchées. Les femelles goéland, i' nichent sur une p'tite île ou su' l' bord d'une falaise [a'].
Jean: Aiel J'sais pas qu'est c' ça veut dire "nicher"?

Marie: Ben, c'est quand qu'un oiseau, i s' bâtit [ɔ] un nid pour couvrir ses oeufs.

Louise: T'en a-tu déjà vu un de proche, un goéland?

Marie: Oui. L'aut' jour, chu-t-allé manger au restaurant du coin avec ma grande soeur [a^y].
T'sais, au coin 'cit

Louise et Jean: Oui, oui.

Marie: Ben, i' 'n ava' [æ] un dans l'parking. l' fouillait d'une poubelle.

Pis, moé pis ma soeur [a^y], on i a donné que'ques patates frites; i' 'es a mangé à côté de nus-aut'. On a resté là à l'ergarder jusqu'à temps qu'i' s'en alle [a].

J' ai eu l'temps de ben l'observer. J'ai d'aut'es observations su' l' goéland, mais ma les ajouter demain quand qu'on va présenter not' recherche.

Jean: Aie, c'est intéressant! pis c'est drôle! Ca va faire rire tout l'monde.

Registre soutenu

Louise: Bonjour,

Aujourd'hui, j'avais parler du moineau domestique.

Les informations que j'avais donner sont les suivantes: D'abord, j'avais vous dire ce que le moineau mange, puis, où il habite; puis après, j'avais dire d'où il vient.

Les moineaux domestiques sont des oiseaux granivores [ɔ:].

Ca, ça veut dire qu'ils se nourrissent surtout de graines. Mais ça leur arrive aussi de manger des fruits sauvages et des insectes.

Le moineau mange souvent tout c'qu'on lui donne. Par exemple, l'autre jour, il y en avait un sur le balcon chez nous. J'ai donné un morceau de pain avec d'la confiture de fraise [a^ε]: et bien! il l'a tout mangé. On voit les moineaux surtout dans les villes et dans les villages. C'est assez rare qu'on va en voir dans la forêt ou en campagne.

Ah ouil! Est-ce que vous saviez d'où viennent les moineaux? Ce sont des oiseaux qui viennent d'Europe. Il y a cent ans de ça [ɑ], il y a des gens qui en ont apporté ici. Ensuite, les moineaux sont restés. Ils se sont reproduits rapidement. Ça fait que, maintenant, il y en a dans toutes les villes puis tous les villages.

Ca, ça veut dire que si personne n'en avait apporté au Canada [ɑ], il n'y aurait pas d'moineau ici.

J'ai terminé ma présentation. Merci.

Jean: Bonjour.

Moi, j'avais vous parler du canard malard [ɑ:].

J'avais expliquer comment on peut le reconnaître [ε:], quels sont les endroits où on peut l'voir, puis après, j'avais dire c' qu'il mange.

Pour finir, combien d'oeufs [ø] la femelle peut pondre.

On peut reconnaître le mâle [ɑ:] par la couleur d'la tête [ε:]. Sa tête est verte et il a un collier blanc autour du cou.

La femelle, elle, elle est brune et belge [ε:]. Elle ne ressemble pas beaucoup au mâle [ɑ:].

Les malards vivent tous au bord des lacs et des rivières [ε:]. Les malards sont capables de nager [ɑ] sous l'eau: C'est comme ça qu'ils font pour attraper des p'tits poissons, des grenouilles et des têtards [ɑ:].

La femelle s'batit [a] un nid sur le bord de l'eau. Elle peut pondre de 5 à 15 oeufs [ø].

Après leur éclosion, c'est préférable qu'la femelle soit toujours avec les can'tons, parc'qu'il faut qu'elle les nourrisse. Elle doit aussi les défendre contre les renards [a :] et les oiseaux rapaces, autrement dit, contre les prédateurs du canard [a :].

J'ai terminé mon exposé. Merci.

Marie: Bonjour! Aujourd'hui j'avais parler du goéland argenté qu'on nomme souvent mouette. Son vrai nom, c'est le goéland.

J'avais vous dire d'abord ce que mange le goéland, puis après, j'avais dire où il fait son nid.

Savez-vous qu'le goéland se nourrit souvent de déchets? Il mange des poissons morts qu'il trouve sur le bord des rivières ou d'la mer [a^ε].

Ca fait que, cet oiseau-là est très utile parc' qu'il nettoie le bord de l'eau. Parfois, ça lui arrive de manger les oeufs d'autres oiseaux, par exemple, ceux des canards.

Les femelles bâtissent [a] leur nid par terre [a^ε]. Pour faire ça, elles utilisent des algues séchées. Les femelles goéland nichent sur une p'tite île ou sur le bord d'une falaise [a^ε].

Est-ce que vous savez ce que ça veut dire nicher? C'est quand [t] un oiseau se batit [a] un nid pour couvrir ses oeufs;

Ah oui, il faut que j'vous raconte. L'autre jour, j'ai vu un goéland de près. J'suis allée manger au restaurant au coin de chez nous avec ma soeur [œ:], puis, il y en avait un dans le stationnement. On lui a donné quelques frites; il les a mangées devant nous. On est resté là à l' regarder jusqu'à temps qu'il s'en aille.

J'ai pris l'temps de bien l'observer. Ce goéland-là était gris pâle [a :] et blanc. Le bout de ses ailes était noir. Le bec était jaune.

Ah oui, j'ai lu aussi qu'les goélands plus jeunes sont bruns.

Ca, ça explique pourquoi les goélands ne sont pas toujours d'la même couleur [œ:].

ANNEXE 3

Saynètes

Module 2: Le Journal télévisé

Registre familial

- Louise: 'cou donc, Marie, 'est-tu prête ta nouvelle que tu vas présenter d'main dans l'bull'tin d' nouvelle d'la classe [a^u]?
- Marie: Oui... toé
- Louise: Moé 'ssi, 'est prête. On fait-tu une répétition comme l'aut' jour?
- Marie: Moé, ça m' tente.
- Jean: Moé 'ssi, c' 'ta' l'fun. Quand qu'on va êt' d'avant 'a classe [a^u], on va dire c'te nouvelle-là comme si on s'ra' à T.V. [tsivi], hein?
- Louise: Oui, comme si on s'rait un lecteur [a^y].
- Jean: Qui qui commence?
- Louise: Marie! commence donc!
- Marie: Ok. Mardi passé [ɔ], l'équipe de hockey Les Braves, i' ont gagné [ɔ] cont' les Tig'.
- Jean: J'sais, chu-t-allé voir [wa^e] c'te game là a'c mon père [eⁱ].
- Louise: Aie, moé, j'haïs ça le hockey!
- Marie: Ben là, les joueurs des Braves, i' jouzent sam'di prochain cont' les Patins dorés.
L'équipe qui va gagner 'a partie, a' va remporter l' championnat [ɔ] d'la paroisse [wa^e].
J'ai faite une p'tite enquête [aⁱ], pis j'ai appris que le goaleur des Braves, ça va êt' Pierre Poitras [ɔ].
- Jean: i'est bon lui! mais, j' voé pas comment qu' t'as faite pour savoir [wa^e] ça.
- Marie: C't un secret. La partie, a va avoir [w^e] lieu au parc St-Charles le quat' avril [ɔ] à dix heures [a^y].
C'est toute. Mais ma pas l'dire comme ça: ma utiliser un langage soigné.
- Louise: Ben, comme aux nouvelles à 'a T.V. [teve] pis à 'à radio.
- Marie: Oui, c'est ça. Vas-y donc Louise. C't à ton tour.
- Louise: Voici ma nouvelle. Hier, i'a eu un plit accident à not' école.
- Jean: C'est-tu quand qu' Geneviève, al est tombée dins marches?
- Louise: Oui c'est ça.

l' a deux amis d'l'école qui ont tombés dins escaliers: Geneviève pis Jacynthe.
 Une chance que parsonne s'est faite mall
 Chu-t-allée voir Geneviève pou' i d'mander que c'est qui s'est passé [ɔ] au
 jus'.
 A m'a toute raconté: ca s'est passé [ɔ] après qu'la cloche, al aye [ɛj] sonné.
 Les amis de sixième, i' ont toutes sortis d' leu' classe [a^U] en courant.
 Geneviève pis Jacynthe, eux-aut', i r'venaient d'chez 'a directrice; l'avaient
 été voir la directrice pour i parler des activités du carnaval.
 Ben comme vous l'savez, i' sont les organisatrices du carnaval.
 En ervenant, i' ont été bousculées par les amis de sixième, pis i'ont tombées.
 Là là, Madame la Directrice, a va toutes nous réunir dans l'gymnase [a^U].

Jean: Pourquoi faire [aⁱ]?

Louise: A veut nous r'dire les règ' de sécurité à suiv' dans école pour qu'i' aye [ɛj]
 pus d'accident comme ça. C'est toute.

Jean: Ah ben, c'est comme ça que ça l'a arrivé! Je l'sava' pas.
 Moé, ma parler d'la souris qu'les amis de première année, i'ont dans leu'
 classe [a^U].

Marie: J'sais qu'est-c' tu vas dire; a' s'est sauvé, la souris.

Jean: Qui qui te l'a dit?

Marie: C'est ma p'tite soeur [a⁰]. A' m'a toute raconté comment qu' ça l'a arrivé.

Louise: Moué, je l'sais pas. C'est quoi la nouvelle?

Jean: Mickey, la souris des amis de première [aⁱ], a s'est sauvé lundi passé [ɔ];
 al a sorti d'sa cage après qu' quelqu'un aye [ɛj] oublié d'erfermer 'a porte.

Louise: Hein! A s'est échappée!

Ben, c'pas surprenant, ça: i' jouzent assez avec.

Jean: La souris, al a sortie d'la classe [a^U] en passant [ɔ] en d'ssour d'la porte.
 Parsonne sait où c' qu'a s'est cachée. Que c'est qui est drôle, c'est qu' è'
 r'venue pendant 'a nuitte.

Louise: Tu-seule?

Jean: Oui, ça fa' que, quand qu' i ont rentrés en classe [a^U] mardi [ɔ] matin, è'
 était dans sa cage comme toutes les aut' matins. ' éta' après manger pareil
 comme si i s'rait rien arrivé.

l' étaient toutes ben contents qu' leu' souris, a soye [swɛj] ervenue...pis la
 maîtresse avec!

Louise: Aiel J'pense ben.

Jean: Et pis, i'ont faite une promesse 'a maîtresse: i' frait attention astheur quand qu'i' vont jouer a"c la souris.

Registre soutenu

Marie: Bonjour et bienvenue au bull'tin de nouvelles du sport [ɔ].
Mardi [ɑ] dernier, l'équipe de hockey les Brave a gagné [ɑ] contre les Tigres après une chaude partie. Les joueurs des Braves jouent sam'di prochain contre les Patins dorés. L'équipe gagnante [ɑ] va remporter le championnat [ɑ] d'la paroisse [wɑ].

On a fait une p'tite enquête [ɛ:], puis on a appris que le gardien de but des Braves s'ra Pierre Poitras [ɑ].

Cette partie va avoir lieu au parc St-Charles, le sam'di quatre avril [ɑ], à dix heures [œ:].

Tous sont invités à assister à la partie.

Merci beaucoup. Ici Marie Grenier qui vous souhaite une bonne fin de journée.

Louise: Bonjour voici un bull'tin spécial. Comme vous l'savez peut-être, lundi, il y a eu un incident dans notre école.

Il y a deux amis de l'école qui sont tombés dans les escaliers: Geneviève et Jacynthe.

Heureusement, personne ne s'est fait mal.

On est allé voir Geneviève pour lui d'mander ce qui s'est passé [ɑ]au juste.

Elle nous a tout raconté. Ca s'est passé [ɑ] après qu'la cloche ait sonné. Les amis de sixième sont tous sortis d'leur classe [ɑ:] en courant. Gen'viève et Jacynthe rev'naient de chez la Directrice; elles avaient été la voir pour lui parler des activité du carnaval. Comme on l'sait, elles sont les organisatrices du carnaval, parc'qu'elles sont plus âgées et qu'elles ont de bonnes idées.

En rev'nant, elles ont été bousculées par les amis de sixième, puis elles sont tombées.

Madame la Directrice va tous nous réunir dans l'gymnase [ɑ:];

Elle veut nous redire les règles de sécurité à suivre dans l'école pour qu'il n'y ait plus d'accident comme celui-là.

C'était un bull'tin spécial. Ici Louise Nadeau qui vous dit: "au revoir".

Jean: Bonjour et bienvenue au bull'tin de nouvelles de l'école.

Mickey, la souris des amis de première année s'est échappée lundi dernier.

Elle est sortie d'sa cage après qu'un élève ait oublié de refermer la porte.

C' n'est pas étonnant; les élèves jouent souvent avec.

La souris est sortie d'la classe [ɔ:] en passant [ɔ] sous la porte. Personne ne sait où elle s'est cachée. C' qui est drôle, c'est qu'elle est rev'nue pendant la nuit.

Les élèves ont été bien surpris de retrouver leur souris quand [t] ils sont entrés en classe [ɔ:] mardi [ɔ] matin.

Elle était en train d'manger comme s'il n'était rien arrivé. Ils étaient tous bien heureux qu'leur souris soit rev'nue. Et puis, ils ont fait une promesse à leur professeur. Désormais, ils vont faire attention quand [t] ils vont jouer avec la souris.

C'était le bull'tin de nouvelles. Ici Jean Perrault.

ANNEXE 4

Saynètes

module 3: Une chronique d'information

Registre familial

Marie: l'étaient intéressantes ces chroniques-là.

Louise: J'espère qu'ma chronique, a va êt' intéressante comme ça.

Marie: J'aim'rais çà si on f'rait une p'tite répétition, t'sais, comme les aut' fois.

Jean: Moé 'ssi. C'est bon, à cause que ça nous aide gros à nous souv'nir de qu'est c' qu'on a à dire.

Louise: C'est vrai ça.

Jean: Aiel J'peux-tu commencer, d'abord

Louise: Oui, commence donc.

Jean: Par exemp', ma parler comme quand qu'on est toutes les trois [wɔ] ensemb'.

Marie: Oui, oui, ' faut commencer par se souv'nir de qu'est c'qu'on va dire.

Jean: Moé, qu'est qu' j'vas faire, c'est une chronique de liv'.

Chu-t-allé choisir deux liv' à 'a bibliothèque, avant-hier [aɪ].

J'vas vous parler de deux p'tits romans. Leu' tit', c'est: Le secret de l'oiseau blessé pis Louis Braille [aʊ], l'enfant d'la nuitte

J'es ai choisis à cause qu'i' étaient toutes les deux intéressants. Le secret de l'oiseau blessé, ben, c'est l'histoire de Sammy. Au début du roman, Sammy est ben tris' à cause que ses parents, i l'ont laissé su' son grand-père [eɪ] à 'a campagne. I' fallait qu' ses parents i' allent [al] dans une aut' ville pou' s'trouver du travail, mais i' ava' rien dit à Sammy.

C'fait que, quand qu'i' ont partis sans lui, ben Sammy, i'a eu ben d'la peine; i' voulait pus parler à son grand-père [aɪ].

Le lend'main, son grand-père l'a am'né marcher dans l'bois [wɔ]; pis, tout d'un coup, i'ont trouvé une grue qui était blessée.

Marie: Aiel Une grue, ça s'peut pas!

Jean: Aiel Une grue, ça, c' 't une sorte d'oéseau qui vit à côté des cours d'eau.

Là, là... i'ont décidé d'l'am'ner à 'a maison pou' la soigner.

A partir de c'te moment-là, Sammy, i' s' sent de moins en moins tris' avec son grand-père [eɪ]. I' vont dans l'bois [wɔ] pis i' jouzent ensemb'.

Mais i' est encore un peu tris' parc'qu'i' sait pas si la grue, a va guérir. Une chancel al a guérie.

Le roman, i' finit quand qu' Sammy pis son grand-père [eɪ], i' r'mettent la grue en liberté.

Le deuxième roman que j'ai lu, s'appelle Louis Braille [aʊ], l'enfant d'la nuitte.

C'te roman-là, i raconte la vie de Louis Braille [aʊ]

Marie: Qui c'est ça Louis Braille?

Jean: Ben, celui-là qui a inventé un alphabette 'ien qu' pour les aveug'.

Louise: Pourquoi?

Jean: Ben! pour qu'les aveug', i' soyent [swɛɪ] capab' enfin de lire.

Louise: Ben oui, c'est vrai!

Jean: On raconte comment c'que Louis Braille, i'a dev'nu aveug', pis comment 'c'qu'i' a eu l'idée par après, d'inventer c't alphabette-là.

On raconte aussi toutes les problèmes qu' i'a eus pour faire connaît' son invention.

I'a une aut' affaire [eɪ] qui est l'un dans c'te liv'-là.

Su' l'envers du liv', i'a toute l'alphabette marqué en braille [aʊ].

Marie: J'peux-tu voir?

Louise: Aie! Chaque let' est marquée avec des p'tites bosses.

Jean: Ben oui, les aveug', i' lisent les let' avec les bouttes des doigts.

I' r'connaissent chaque let' par la façon que les p'tits points, i' sont placés.

Louise: I' sont bons!

Marie: Tu m' 'es prêtes-tu tes liv' ?

Jean: Pas tu-suite. Après ma chronique... ok?

Marie: C't à mon tour. Moé ma chronique c'est: comment élever des poissons chez vous.

Jean: Aie! T'en a des beaux chez vous, toé! hein?

Marie: C'pas 'ien qu'à moé. C't à mon frère [aɪ] aussi, pis à moé.

Bon j'commence!

Ma parler de qu'est qu'i' faut met' dans l'aquarium, pis ma parler des soins à 'ieu' donner.

Pour élever des poissons, ben, i' faut avoir un aquarium.

Jean: Ben! c'est sûr ça!

Louise: Laisse-la donc parler, mosus!

- Marie:** Dans vot' aquarium, l' faut qu'i **aye** [aj] un filtreur [aʎ]. Un filtreur, ça, ça filtre l'eau... ben... autrement dit, ça la nettoye [wɛ j].
 l' vous faut aussi c'qu'on appelle un chauffe-eau. Ben, ça, ça sert à garder chaude l'eau de vot' aquarium.
 Vous l'savez peut-êt' pas, mais les poissons d' aquariums, i viennent quas'ment toutes des pays chauds. L'eau, l' faut qu'a seille à peu près à 20, 21 degrés.
 Vous pouvez met' aussi du gravier dans le fond de vot' aquarium: c'est plus beau: l' 'n a de toutes les couleurs [aʎ].
 l' faut qu'i' **aye** [aj] aussi des plantes dans vot' aquarium.
- Jean:** Pourquoi 'c' qu'i faut des plantes?
- Marie:** Ben, d'abord, l' sont décoratives, pis, l' servent de cachette aux p'tits poissons,
 Pis eh....
- Louise:** Pis quoi?
- Jean:** Ouen?
- Marie:** Pis, l' sont importantes à cause qu'l' oxigènent l'eau d'l'aquarium.
 Pis à part d'ça, on devrait toujours met' un laveur de vit' dans not' aquarium: ca c' 't un poisson qui lave les vit'.
 Ca fait qu'i 'est ben pratique.
- Louise:** J' comprends!
- Marie:** C'est quoi les soins à donner à vos poissons? Hein?
 Ben, pas besoin de trop 'es nourrir, pasque les poissons, l' mangent toute qu'est c' qu'on leu' donne, même si l'ont déjà mangé.
 On leur donne du manger deux fois par jour; i' faut nen donner 'ien qu'un peu à chaque fois
 Pis, ça s'peut qu'i soyent [wɛ j] malades, vos poissons.
 Dans c'temps-là, attendez-pas: allez voir le propriétaire d'un pet shop.
 Expliquez-i qu'est qu' i'ont, vos poissons. Le propriétaire d'un pet shop, l'est supposé de connaît' ça les maladies des poissons. l' va vous vend' le remède qu'i' faut.
 Pis c'est tout! C'est ça que j'vas dire demain.
- Louise:** C' 't intéressant.
 Moé c't une chronique de voyage. Dans ma chronique, j'vas vous parler du village de St-Anne [aʎ] -de-la-Pérade .
 J'vas dire aux amis sur qu'est-c' qu'on peut faire là-bas [ɔ].

- Jean: J'gache que tu vas parler d'la pêche aux p'tits poissons des ch'naux.
- Louise: Oui c'est ça.
- Marie: Chu-t-allé là, moé, l'année passée [ɔ] avec ma mère [aⁱ]. On a eu du fun; on 'n a pogné gros des poissons.
- Louise: Moé 'ssi.
J'vas dire où c'que ça s'trouve ça, St-Anne [a^u]-d'-la-Pérade, pis pourquoi 'c'qu'i' faut y aller. Ben, t'sais, comme une vraie chronique de voyage à T.V. [teve].
St-Anne-d'-la-Pérade, c''t un village qui s'trouve ent' Québec pis Trois-Rivières [aⁱ],
su' 'a rive Nord du fleuve St-Laurent, comme mon père [aⁱ] m'a dit.
Dans c'te village-là, i' a une belle rivière qui s'appelle la rivière St-Anne [a^u].
Les gens, l'allent [aⁱ] surtout l'hiver pour la pêche [aⁱ]; pour aller a' pêche aux p'tits poissons des chenaux, s' 'a glace.
Vous savez peut-êt' pas le vrai nom de c'te poisson-là, hein?
- Marie: Non
- Louise: I' s'appelle le poulamon: c't un poisson qui peut mesurer ent' 15 et 30 centimèt' [aⁱ].
Quand qu'on va a' pêche [aⁱ] là, i' faut louer une cabane. Ca fait que, vous pêchez s' 'a glace, mais dans une cabane. l'a pas d' danger d'avoir frette dans ces cabanes-là: l'ont toutes un p'tit poêle [wa^ɛ] à bois [wɔ].
S' 'a rivière, l'a aussi des dépanneurs pis des restaurants où'c qu'on peut manger du poulamon: l'a toute qu' est-c' qu'i' faut.
Tu peux même faire une ride en sleigh tiré par des ch'vals.
l'a toute pour passer [ɔ] une belle journée.
Ah oui, on pogne toujours du poissons tellement qu' i' 'n a.
Savez-vous pourquoi faire qu' i' 'a autant de poissons à St-Anne [a^u]?
Ben, c'est pasqu'i viennent toutes là pour frayer. Frayer, ça, ça veut dire: s'erproduire.
C'est toute. Pis là, j'vas finir ma chronique en disant Bonjour, pis toute ça.
- Jean: Tu 'n as des informations; Ca r'semb' à une vraie chronique.
- Louise: Ca donne envie d'aller là.
- Marie: Oui.
- Jean: Oui, saintel

Registre soutenu

Jean:

Bonjour et bienvenue à ma chronique du livre.

Aujourd'hui j'vais vous parler de deux p'tits romans.

Leur titres sont: *Le secret de l'oiseau blessé* écrit par Betsy Byars et Louis Braille [a:], *l'enfant de la nuit* écrit par Margareth Davidson et André Dahan. J' les ai choisis parc' qu'ils étaient tous les deux intéressants et faciles à lire. *Le secret de l'oiseau blessé*, c'est l'histoire de Sammy. Au début du roman, Sammy est bien triste parce que ses parents l'ont laissé chez son grand-père [ε:] à la campagne.

Il fallait que ses parents aillent dans une autre ville pour se trouver du travail.

Mais, ils n'avaient rien dit à Sammy. Alors, quand [t] ils sont partis sans lui, Sammy a eu beaucoup de peine. Il ne voulait plus parler à son grand-père [ε:].

Le lendemain, le grand-père l'a am'né marcher dans le bois [w a].

Tout à coup, ils ont trouvé une grue qui était blessée. La grue, c'est une sorte d'oiseau qui vit près des cours d'eau.

Alors, ils ont décidé d'am'ner la grue à la maison pour la soigner. A partir de ce moment-là, Sammy se sent de moins en moins triste avec son grand-père [ε:];

Ils vont dans l'bois [w a]; ils jouent ensemble.

Mais il est encore un peu triste parc' qu'il ne sait pas si la grue va guérir. Heureusement! elle a guéri. Le roman se termine au moment où Sammy et le grand-père remettent la grue en liberté.

C'est donc un beau roman qu' j'vous conseille de lire.

J'ai lu pour vous un deuxième roman intitulé *Louis Braille, l'enfant d'la nuit*. Ce roman-là raconte la vie de Louis Braille: celui qui a inventé un alphabet seulement pour les aveugles; pour que les aveugles soient enfin capables de lire.

On raconte comment Louis Braille est devenu aveugle, puis, comment il a eu l'idée, par après, d'inventer cet alphabet-là [a].

On raconte aussi tous les problèmes qu'il a eus pour faire connaître son invention.

Il y a une autre chose intéressante dans ce livre-là [a]: à l'endos du livre, il y a tout l'alphabet écrit en braille. Chaque lettre est faite de petites bosses, de petits points.

Les aveugles lisent chaque lettre avec le bout des doigts; ils reconnaissent chaque lettre par la façon dont les points sont placés. C'est tout pour aujourd'hui.

Je vous souhaite une bonne lecture.

Marie: Bonjour,

Aujourd'hui je vais vous donner quelques conseils sur la façon d'élever des poissons chez vous.

D'abord, j'avais parlé de c' qu'il faut mettre dans l'aquarium, ensuite, j'avais parlé des soins à apporter aux poissons.

Dans votre aquarium, il faut qu'il y ait un filtreur [œ:]. Le filtreur filtre l'eau; autrement dit, il la nettoie. Il faut aussi c' qu'on appelle un chauffe-eau: il sert à conserver chaude l'eau de votre aquarium. Vous ne l'avez peut-être pas, les poissons d'aquarium viennent presque tous des pays chauds.

L'eau, il faut qu'elle soit à peu près à 20 degrés.

J'vous conseille de mettre également du gravier dans l'fond de votre aquarium: c'est plus joli. Il y en a de toutes les couleurs [œ:].

Il faut qu'il y ait aussi des plantes dans votre aquarium.

Pourquoi est-c-qu' il faut qu'il y ait des plantes? D'abord, elles sont décoratives, puis, elles servent de cachette aux p'tits poissons. Aussi, elles sont importantes car elles oxygènent l'eau d'l'aquarium.

J'vous conseille de mettre un laveur de vitres dans votre aquarium. C'est un poisson qui lave les vitres. C'est donc un poisson bien utile.

Et, quels sont les soins à donner à vos poissons?

D'abord, il n'est pas nécessaire de trop les nourrir, parc' que les poissons mangent tout c' qu'on leur donne, même s'ils ont déjà mangé. On leur donne d'la nourriture deux fois par jour, mais il faut en donner seulement un peu à la fois.

Il peut arriver que vos poissons soient malades. A c'moment-là, n'attendez pas ! [a]

Allez voir le propriétaire d'une animal'rie: ca, c'est l'mot français qui veut dire pet shop.

Expliquez-lui c' qu'ils ont, vos poissons. Et le propriétaire d'une animal'rie est supposé connaître les maladies des poissons. Il va vous vendre le remède qu'il faut.

Notre chronique est terminée pour aujourd'hui. Je vous remercie d'avoir été là.

Bonne fin de journée.

Louise: Bonjour et bienvenue à la chronique voyage.

Aujourd'hul, dans notre chronique, nous parlerons du village de St-Anne

[a:] - de-la-Pérade

J'vais dire où s' trouve St-Anne-de-la-Pérade et puis surtout, pourquoi il faut y aller.

St-Anne-de-la-Pérade est un village qui se situe entre Québec et Trois-Rivières [ε:],

sur la rive nord du fleuve St-Laurent.

Dans ce village-là [a], il y a une jolie rivière [ε:] qui se nomme la rivière St-Anne.

Les gens y vont surtout l'hiver pour la pêche [ε:], pour aller à la pêche aux petits poissons des ch'naux sur la glace. Le poisson des ch'naux se nomme aussi poulamon.

C'est un poisson qui peut mesurer entre 15 et 30 centimètres [ε:].

Quand [t] on va à la pêche à St-Anne, il faut louer une cabane. Vous pêchez sur la glace, mais dans une cabane. Il n'y a aucun danger d'avoir froid dans ces cabanes-là: elles ont toutes un p'tit poêle [wa:]à bois [wa].

Sur la rivière [ε:], il y a aussi des dépanneurs [œ:] et des restaurants où on peut manger du poulamon; il y a tout c' qu'il faut. On peut même faire une prom'nade en traîneau tiré par des ch'vals, euh...je veux dire des ch'vaux.

Il y a tout pour passer [a]une belle journée.

On prend toujours du poisson tellement il y en a [a].

Savez-vous pourquoi il y en a autant de poissons à St-Anne[a:]? C'est parc' qu'ils viennent tous là [a] pour frayer.

C'est terminé pour aujourd'hui;

Alors, bon voyage et bonne pêche [ε:] à St-Anne [a:] -de-la-Pérade.

ANNEXE 5

Saynètes

module 4: Une description d'un objet bizarre

Registre familial

- Marie:** Bon! On commence-tu à s'pratiquer à décrire not' objet bizarre [a^U]?
Jean: Oui oui... mais savez-vous qu'est c' qu'on va faire?
Louise: Quoi?
Jean: Ma cacher mon objet [a], pis vous allez dessiner mon objet en même temps que j'vas le présenter.
Louise: Hein?
Jean: Oui, ouï! Si vous êtes capab' de bien le dessiner, ça, ça veut dire que j'ai donné toutes les renseignements pis toutes les détails importants sur mon objet [a].
Marie: Là, tu veux qu'on jouse à dessiner l'objet de l'aut' 'len qu'en écoutant qu'est c'qu'i dit.
Jean: Oui.
Marie: On dessine l'objet en même temps que l'aut', i'est après l'décrire
Jean: Oui, c'est ça.
Louise: SU-PER
Marie: J'sors du papier pis des crayons de couleur [a^Y].
Louise: C'est moé qui commence. Pour commencer, mon objet bizarre [a^U], c't un objet ancien qu'on s'sert pus maint'nant.
Sa forme, ben, sa forme, c'est comme un tube de verre [a^I], ben, de vit', là;
Mais, les deux bouttes, i' sont bouchés. Pis, le tube, là, i'est ben ré-tré-cie au cent', ben, au milieu.
Jean: Tu vas trop vite.
Louise: Ca fa' que, ça a l'air de 2 p'tits tubes de verre, un par-dessus l'aut'. Pis là, c'pas toute: i'a un p'tit passage ent' les deux tubes de verre [a^I], ben, là i'ou' c'qu'i'a le p'tit rétrécissement.
Jean: I' faut-tu qu'on dessine ça?

- Louise:** Ca vas-tu?
- Jean:** Oui.
- Louise:** Les deux bouttes de mon objet, i'sont plates pour qu'on soye [wɛj] capab' de l'faire t'nir deboutte s' 'es deux côtés.
Dans mon objet i'a du sab' [aʊ].
- Jean et Marie:** Du sab' [aʊ]?
- Louise:** Oui... pis?
Quand qu'on change mon objet de bord [aʊ], là, là, le sab' [aʊ], i' traverse d'un tube à l'aut', en passant [ɔ] par le p'tit rétrécissement;
- Jean:** Aiel i' faut-tu que je l'dessine, ça?
- Marie:** 'gar' comment 'c' que j'ai faite ça!
- Louise:** Mon objet, là, ça prend trois minutes exactement pou' qu'le sab', i' passe [aʊ] du tube du haut au tube du bas.
- Jean:** A quoi c'qu'i' sert, ton objet [a]?
- Louise:** I' sert à calculer l'temps, comme une mont'. C' 't un sablier [ɔ].
- Marie:** Mont' nous-lé.
- Louise:** I'a des sabliers [ɔ] qui sont faites pour durer une heure [aʏ];
i' 'n a d'aut' qui durent deux heures ou même vingt-quatre heures [aʏ].
Si vous auriez pas de mont', vous pourriez prend' un sablier [ɔ], comme dans l'ancien temps. C'est toute. J'peux-tu voir [waʔ] vos dessins?
Ca r'semb' à qu'est-c' que j'vous ai dit... hein?
- Marie:** Mon dessin, i' r'semb' pas mal à ton sablier [ɔ].
- Jean:** L' mien avec.
- Louise:** Ca, ça veut dire que j'ai donné toutes les détails importants.
- Marie:** Pis, i'étaient toutes en ord'.
Ok, là, c' 't à mon tour. Moé, mon objet bizarre [aʊ], c'est comme un p'tit soulier ben léger: i'est quas'ment toute faite en satin.
- Jean:** Aiel C'est dur en mosus dessiner un soulier.
- Marie:** C'est pas un concours de dessin.
Qu'est c' qu'i' faut faire, c'est dessiner jus' qu'est c' qu'i' est important.
- Jean:** Oui, je l'sais, mais j'ai d'la misère quand même [eʲ].
- Marie:** J'peux-tu continuer, là?
- Louise:** Oui.
- Jean:** Ok

- Marie:** l' boutte du soulier, où c'que les orteils, l'sont, l' est faite en cuir ben dur, pis le boutte, l' finit carré [ɔ]. Ca, c'est pour qu'on soye [w ɛ j] capab' de se t'nire su' l'boutte des orteils.
- Jean:** Ca, c'est bizarrel (rire)
- Marie:** l'a une p'tite semelle en cuir dur: a' peut êt' brune ou belge [a].
- Jean:** Si ça s'rait un concours de dessins, j'gagn'rais [ɔ] pas [ɔ]!
- Marie:** Le soulier, l'a des longs rubans: l' faut qu'il' soyent [w ɛ j]longs pour qu'on soye capab' d' les enrouler ben des fois autour d'la ch'ville. D'habitude ces souliers-là, l' sont roses mais on peut nen trouver de d'aut' couleurs [a ʁ].
- Louise:** Moé j'sais qu'est que c'est: c'est des souliers de ballet.
- Marie:** Oui, mais c'est pas assez précis;
- Jean:** Moé je l'sais: c'est des pointes pour les ball'rines.
Mes soeurs, i' font du ballet; i' en ont une paire [e].
- Marie:** C'est ça. C'est des pointes de ball'rines. Les ball'rines, l' les mettent quand qu'i' ont à danser sur le bouttes des orteils.
- Jean:** Tiens! V'là [ɔ] mon dessin. Ca 'i' r'emb'.
- Louise:** Moé 'ssi
- Jean:** C't à mon tour
Mon objet [a], lui, l'est carré, mais carré [ɔ] su' l'long.
- Marie:** Tu veux dire rectangulaire [a]?
- Jean:** Oui c'est ça: rec-tan-gu-laire.
l' mesure douze centimèt' de long; l'a deux centimèt' d'épaisseur, pis sa largeur, c'est quat' centimèt' [e].
- Louise:** Menute, ma sortir une règ'.
- Jean:** C'te rectang' là, l' est faite en métal pis en bois [w ɔ]. La couleur du métal, c'est argent. Quand qu'on l'ergarde [a:], l'a l'air d'êr' faite 'ien qu' en métal.
- Marie:** Passe-moé donc ton crayon d'couleur argent.
- Jean:** J'continue, là!
Su' l'côté, qu'i' a deux centimèt' là, l'a une rangée de p'tits trous carrés [ɔ];
- Louise:** Toute le long du côté?
- Jean:** Oui, oui. C'est dur expliquer ça!
- Louise:** j'sais qu'est-c' que c'est!
- Jean:** Dites-lé pas tu-suite!
C't un instrument d'musique. Pour en jouer, on souff' dins trous.

Louise: C' t une musique à bouche

Jean: C'est ça, mais j'vas dire "harmonica" [ɔ], à cause que j'vas essayer d'parler en langage soigné demain.

Voulez-vous que j'en jouse demain, après qu' j'aye [ɛ] présenté ma description?

Marie: T'es-tu capab' de jouer?

Jean: J'sais un morceau. J'peux-tu voir [wa^ɛ] vos dessins? 'sont beaux!

Marie: C' tait facile à dessiner, pis t'as donné des bons renseignements.

Registre soutenu

Louise: Pour commencer, mon objet bizarre [ɑ:] est un objet ancien dont on ne se sert plus maint'nant.

Sa forme est semblable à un tube de verre [ɛ:] ou de vitre, mais les deux bouts, les deux extrémités, sont fermés. Ensuite, le tube est très rétréci au centre.

Ca r'ssemble donc à deux p'tits tubes de verre [ɛ:], placés un par dessus l'autre.

Puis, il y a un petit passage entre les deux tubes de verre, c'est-à-dire, là où il y a le p'tit rétréciss'ment.

Les deux bouts de mon objet sont plats [ɑ], pour qu'on soit capable d'le faire t'nir debout sur les deux côtés. A l'intérieur de mon objet, il y a du sable [ɑ].

Quand [t] on change mon objet de côté, alors le sable [ɑ:] traverse d'un tube à l'autre, en passant [ɑ] au travers du p'tit rétrécissement.

Pour mon objet, ça prend trois minutes exactement pour qu'le sable passe [ɑ] du tube du haut... au tube du bas [ɑ]. Mon objet sert à calculer le temps, comme une montre.

Enfant dans la classe: C't un sablier! [ɑ]

Louise: C'est ça, c'est un sablier.

Il y a des sabliers qui sont faits pour durer une heure [œ:]; il y en a d'autres qui durent deux heures ou même 24 heures [œ:].

Si vous n'aviez pas de montre, vous pourriez prendre un sablier [ɑ], comme autrefois, dans l'ancien temps. Merci beaucoup.

Marie: Moi, mon objet bizarre [ɑ:], il est comme un soulier très léger; il est quasiment tout fait en satin. Le bout du soulier, où sont les orteils, est fait en cuir très rigide.

Le bout du soulier, il se termine en carré [ɑ]. Ca, c'est pour qu'on soit capable de se tenir sur le bout des orteils.

Aussi, il a une petite semelle en cuir rigide: elle peut être brune ou belge [ɛ:].

Le soulier a de longs rubans. Il faut qu'ils soient longs pour qu'on soit capable de les enrouler plusieurs fois autour d'la cheville. Ordinairement, ces souliers-là sont roses, mais on peut en trouver d'autres couleurs [œ:].

Avez-vous trouvé quel est mon objet?

Classe: Des souliers de ballet...

Marie: Ce sont des pointes de ball'rines: les ball'rines les portent quand [t] elles ont à danser sur le bout des orteils.

Merci beaucoup.

Jean: Bonjour

Mon objet, lui, il est carré mais carré [ɑ] sur le long, c'est-à-dire rectangulaire [ɛ:]. Il mesure douze centimètres de long; il a deux centimètres d'épaisseur [œ:], puis sa largeur est de quatre centimètres [ɛ:].

Ce rectangle-là est fabriqué en métal et en bois [wɑ]. La couleur du métal est argent.

Quand [t] on le regarde, il semble être fait juste en métal. Sur le côté, qui mesure deux centimètres d'épaisseur [œ:], il y a une rangée de p'tits trous carrés [ɑ].

C'est un instrument de musique. Pour en jouer, on souffle dans les trous. Il y a des notes différentes dépendant des trous.

Quel est mon objet?

Classe: Une musique à bouche! Un harmonica [ɔ]! Une ruine-babine!

Jean: C'est ça, un harmonica [ɑ]. En voilà [ɑ]un petit, puis un plus gros.

Voulez-vous que j'en joue un peu?

Merci.

ANNEXE 6

Grille d'objectivation de la langue orale

(à l'usage des élèves)

Nous présentons ici une grille d'objectivation de la langue orale à l'usage des élèves. Cette grille permet aux élèves d'analyser le langage utilisé par leurs camarades lorsque ces derniers présentent leur message à la classe (à l'étape Productions orales des élèves). Grâce à cette grille, les élèves relèvent par écrit les variantes familières et soutenues utilisées par leurs camarades, ce qui leur permet de mieux les retenir pour les communiquer ensuite au moment de l'objectivation. L'enseignant qui intervient en 5^e ou 6^e année pourrait mettre cette grille entre les mains de ses élèves dès la troisième activité de communication, la chronique d'information. En effet, les élèves de ce groupe d'âge sont aptes plus rapidement à réaliser ce type de tâche métalinguistique. L'enseignant intervenant en 3^e ou 4^e année pourrait, s'il le croit plus à propos, attendre la 4^e activité de communication.

Cette grille se présente sous la forme de sept petites grilles (que l'enseignant pourra photocopier) comportant chacune cinq (5) variantes. L'enseignant remet une grille à chaque équipe qui reçoit alors le mandat de vérifier si il y utilisation des variantes soutenues (ou familières) qui figurent sur leur grille.

Fonctionner de la sorte peut se révéler fort efficace. Puisqu'une production orale est un flux verbal continu, il est difficile pour l'écolier de tout analyser, le sens de ce qui est dit et la façon dont c'est dit. En se divisant le travail d'analyse, les enfants ne font porter leur attention que sur les formes linguistiques comprises dans leur grille. Lors de l'objectivation, chaque équipe fait part des variantes soutenues ou familières qu'elle a relevées.

On n'a pas fait usage de l'alphabet phonétique sur ces grilles pour transcrire les prononciations en langages soutenu et familier. On a fait plutôt usage d'une transcription orthographique pour les noter. *L'enseignant s'assurera alors que les enfants ont bien saisi à quelles prononciations renvoient ces transcriptions.*

J'observe comment mon ami(e) s'exprime (1)

Les prononciations que je dois observer.	j'note les prononciations soignées que mon ami(e) a utilisées.	j'note les prononciations familières que mon ami(e) a utilisées.
a ex.: Canada, Linda, championnat, bois,	j'entends a	j'entends â
leur ex.: C'est leur maison" Ca leur en fait beaucoup	j'entends leur	j'entends leu'
ne ex.: il n' a pas plus d'argent ça ne peut pas marcher	j'entends ne	j'n'entends pas ne
j'suis ex.: j' suis allé à l'école	j'entends j'suis	j'entends chu
Si j'avais ex.: s'il avait gagné la partie, j'aurais été heureux.	j'entends si j'avais	j'entends si j'aurais

J'observe comment mon ami(e) s'exprime (2)

Les prononciations que je dois observer.	J'note les prononciations soignées que mon ami(e) a utilisées.	J'note les prononciations familières que mon ami(e) a utilisées
...ais,...ait ex.: après, il avait, une cralle, c'est vrai J	j'entends è	j'entends a
ils	j'entends ils	j'entends i'
ils jouent	j'entends jouent	j'entends jouzent
ils voient, il faut qu'il soit	j'entends oi	j'entends ou-èye
être	j'entends être ex.: il est parti, j' suis sorti, tu es monté , etc.	J'entends avoir par ex.: j'ai parti, tu as sorti, il a monté, i'ont entrés,etc

J'observe comment mon ami(e) s'exprime (3)		
<i>Les prononciations que je dois observer.</i>	<i>j'note les prononciations soignées que mon ami(e) a utilisées.</i>	<i>j'note les prononciations familières que mon ami(e) a utilisées</i>
oi ex.: <i>moi, il voit, oiseau</i>	j'entends oi	j'entends oué
dans la dans les ex.: <i>dans la maison</i> <i>dans les pupitres</i>	j'entends dans la et dans les	j'entends dans et dins
en ex.: <i>ça en prend</i> <i>on peut en avoir</i>	j'entends en	j'entends nen
Quand ex.: <i>quand on prend</i>	j'entends quand	j'entends quand que
i l	j'entends il	j'entends i'

J'observe comment mon ami(e) s'exprime (4)		
<i>Les prononciations que je dois observer.</i>	<i>J'note les prononciations soignées que mon ami(e) a utilisées.</i>	<i>J'note les prononciations familières que mon ami(e) a utilisées</i>
a ou â <i>ex.: classe, canard, garage, tard,</i>	<i>j'entends a ou â</i>	<i>j'entends a-ou</i>
o <i>ex.: encore, fort,</i>	<i>j'entends o</i>	<i>j'entends a-ou</i>
à la <i>ex.: à la maison,</i>	<i>j'entends à la</i>	<i>j'entends à</i>
elle	<i>j'entends elle</i>	<i>j'entends a ou al</i>
où <i>ex.: je sais où il habite Où il va, c'est très loin.</i>	<i>j'entends où</i>	<i>j'entends oùsqu'</i>

J'observe comment mon ami(e) s'exprime (5)		
<i>Les prononciations que je dois observer.</i>	<i>j'note les prononciations soignées que mon ami(e) a utilisées.</i>	<i>j'note les prononciations familières que mon ami(e) a utilisées</i>
è, ê, ei <i>ex.: rêve, reine, mère, pêche, vert,</i>	<i>j'entends ê</i>	<i>j'entends a-é ou é</i>
la et les <i>ex.: il m' la donne j'les prends, il a dis d' les prendre</i>	<i>j'entends la etlé</i>	<i>j'entends 'a et 'é</i>
lui <i>ex.: J' lui ai dit. il faut lui donner ...</i>	<i>j'entends lui</i>	<i>j'entends l</i>
tout <i>ex.: on a tout enlevé. mon costume est tout noir</i>	<i>j'entends tout</i>	<i>j'entends toute</i>
Comment <i>ex.: j'sais comment ça marche;</i>	<i>j'entends comment</i>	<i>j'entends comment c'qu' comment c'est qu'</i>

J'observe comment mon ami(e) s'exprime (6)		
<i>Les prononciations que je dois observer.</i>	<i>j'note les prononciations soignées que mon ami(e) a utilisées.</i>	<i>j'note les prononciations familières que mon ami(e) a utilisées</i>
oi ex.: <i>voir, noir, Française, avoir,</i>	j'entends oi	j'entends ou-è
elles	j'entends elles	j'entends l'
SUR LA, SUR LES ex.: <i>sur la table, sur les pupitres</i>	j'entends sur la et sur les	j'entends sa et sé
tous, tout ex.: <i>tout le groupe, tous les garçon,</i>	j'entends tout	j'entends Toute
j'vais	j'entends j'vais	j'entends j'vas, ma

J'observe comment mon ami(e) s'exprime (7)		
<i>Les prononciations que je dois observer.</i>	<i>j'note les prononciations soignées que mon ami(e) a utilisées.</i>	<i>j'note les prononciations familières que mon ami(e) a utilisées</i>
...eur ex.: <i>beurre, soeur,</i>	<i>j'entends eur</i>	<i>j'entends a-eû</i>
table, pupitre, triste, autre,	<i>j'entends les sons ...bl, ...st, ...tr</i>	<i>j'n'entends pas les sons ...bl, ...st, ...tr</i>
a ex.: <i>gagner, casser</i>	<i>j'entends a</i>	<i>j'entends â</i>
tous ex.: <i>il les veut tous!</i> <i>ils sont tous partis.</i>	<i>j'entends tousse</i>	<i>j'entends toute</i>
Ce que ex.: <i>il sait c'qu'il veut;</i> <i>C'qui est agréable en été,</i> <i>c'est la chaleur.</i>	<i>j'entends c'que</i>	<i>j'entends qu'est-ce que</i> <i>qu'osque ou que c'est</i>

REFERENCES

- ANDERSEN, E. (1978) Learning to speak with Style: A Study of the Socio-linguistic Skills of Children, Thèse de doctorat, Standford University, Michigan.
- BERKO-GLEASON, J. (1973) "Code Switching in Children's Language" dans Cognitive Development and the Acquisition of Language, T.E. Moore (éd), Academic Press, pp. 157-167.
- BIBEAU, G., LESSARD, C., PARET, M.-C. ET CHRETIEN, M. (1987) L'enseignement du français, langue maternelle. Perceptions et attentes, Editeur officiel du Québec.
- CORBEIL, J.-C. (1980) L'aménagement linguistique du Québec, Guérin éditeur, collection langue et société, Montréal.
- GAMBELL, T.J. (1981) "Sociolinguistic Research on Children's Language: The Culture of Classroom", Communication présentée au congrès annuel de la Canadian Society for the Study of Education tenu à Halifax.
- GUMPERTZ, J.J. (1971) "Social Meaning in Linguistic Structures: Code Switching in Norway" dans Language in Social Group, Standford University Press, Californie.
- HALLIDAY, M.A.K., McINTOSH, A. ET STREVEENS, P. (1972) "The Users and Uses of Language" dans J.Fishman (éd), Reading in the Sociology of Language, La Haye, Mouton, pp.139-170.
- HYMES, D. (1974) Foundations in Sociolinguistics, Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- LABOV, W. (1976) Sociolinguistique, Edition de Minuit, Paris.
- LUCAS C. et BORDERS, D. (1987) "Language Diversity and Classroom Discourse", in American Educational Research Journal, Vol. 24, No 1, pp. 119-141.
- OSTIGUY, L. (1988) L'activité d'analyse du langage et le développement de l'habileté à utiliser le registre soutenu à l'oral en classe de 4e année, thèse de doctorat en préparation, Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation.
- OSTIGUY, L. et GAGNE, G. (1986) Pour un contenu linguistique en oral au 2e cycle du primaire, Centre de diffusion, PPMF-Université de Montréal, collection Le français à l'école primaire, Montréal.
- OSTIGUY, L. et SARRASIN, R. (1985) Phonétique comparée du français et de l'anglais nord-américains, Les Editions du Réseau U, Trois-Rivières.
- REID, E (1978) "Social and Stylistic Variation in the Speech of Children: Some Evidence from Edinburg" dans Sociolinguistics Patterns in British English, London: Arnold P. Trudgill (éd.), pp. 159-171.
- Programme d'étude. Primaire Français (1979), Direction générale des programmes, Service du primaire, Ministère de l'éducation du Québec.

OUVRAGES PARUS DANS LA MEME COLLECTION

SERIE: DOCUMENTATION PEDAGOGIQUE

- ARCHAMBAULT, Andrée et Elizabeth PANISSET-ROUSSEL (1982), Initiation à l'expression poétique au primaire, 282 p., 4e impression (1988).
- CAYA, Danielle et al. (1984), Evaluation de la compréhension des consignes écrites, 119 p., 3e impression (1987).
- GAUTHIER, Gilles, en collab. avec le Théâtre de la Marmaille et en co-édition avec Québec/Amérique (1984), On n'est pas des enfants d'école, 183 p.
- GERMAIN, Claude et Rita-Eva LAPOINTE (1984), L'évaluation de la communication écrite au primaire, Grille et guide d'utilisation, 138 p., 2e impression (1985).
- LUCIER-BOUDREAU, Marifane (1981), Apprendre à lire un livre à six ans? Pourquoi pas, 37 p., 3e impression (1984), (épuisé).
- ROBERGE, Denis et Claude RICHARD (1982), 120 jeux et exercices pour l'apprentissage de la lecture, 103 p., 6e impression (1987).
- TARRAB, Elca (1981), L'élaboration du langage au primaire: pistes d'objectivation, 157 p., 3e impression (1984).
- TARRAB, Elca (1983), Enseignement et évaluation de l'écoute: programme, activités, tests, 180 p., 5e impression (1988).

SERIE: RECHERCHES ET ESSAIS

- BEAUDOIN, Manon et Christiane DALPE-BISSONNETTE (1980), Jeux éducatifs et apprentissage du français, 118 p., (épuisé).
- FIJALKOW, Jacques (1983), Les difficultés d'apprentissage de la lecture: comment les expliquer?, tome 1, 600 p. (épuisé)
- FIJALKOW, Jacques (1983), Les difficultés d'apprentissage de la lecture: comment les expliquer?, tome 2, 300 p. (épuisé)

- GAGNE, Gilles, Frans Daems, Sjaak Kroon et Elca Tarrab (1987), co-édition Foris Publications (Hollande), Selected Papers in Mother Tongue Education/Etudes en pédagogie de la langue maternelle, 201 p.
- GAGNE, Gilles (1980), Pédagogie de la langue ou pédagogie de la parole? 12 p.
- GAGNE, Gilles et Roger LAZURE (1983), Recherches américaines en pédagogie de la langue maternelle (1960-1980): essai de synthèse, 203 p.
- GAUTHIER, Gilles (1985), La langue, au coeur du développement humain. Essai sur les fondements de la pédagogie de la langue au primaire, 136 p.
- GERMAIN, Claude et Rita-Eva LAPOINTE (1984), L'évaluation de la communication écrite au primaire, Elaboration d'une grille. 107 p., 2e impression (1985).
- LAMARCHE, Rolande (1981), Le rôle des règles phono-graphiques dans l'acquisition de l'orthographe lexicale, 248 p., 4e impression (1987).
- LAMARCHE, Rolande (1985), Ordinateur et pédagogie de l'orthographe, Typologie de didacticiens, 145 p.
- OSTIGUY, Luc et Gilles GAGNE (1987), Pour un contenu linguistique en oral au 2ème cycle du primaire, 49 p.
- PLESSIS-BELAIR, Ginette (1981), La communication orale au primaire, 131 p., 2e impression (1982), (épuisé).

SERIE: PERFECTIONNEMENT DES MAITRES

- GERVAIS, Flore (1982), Etude sur les bandes dessinées que les enfants préfèrent, 45 p.
- GERVAIS, Flore (1983), Albums et conceptions de l'enfance, 78 p.
- TARRAB, Elca (1982), L'enseignement de l'écoute: une lacune à combler dans l'enseignement de l'oral, 89 p.

SERIE: MATERIEL PEDAGOGIQUE

BOUCHARD, Florence et al. (1983), Mon abécédaire à moi, 48 p., 5e impression (1986).

CAYA, Danielle et al. (1984), Lire et exécuter, Niveaux 1, 2 et 3, 30 p. (chacun), 7e impression (1986).

GERVAIS, Flore et Colette NOEL (1986), Ma collection de mots, 90 p.

GUERETTE, Victor (1985), Ma trousse d'écriture, 3ème année, 106 p., 4ème année, 98 p., 5ème année, 114 p., 6ème année, 122 p., 2e impression (1986).

GUILLEMETTE, Suzanne et Ginette LETOURNEAU (1987), Le Grimoire, 135 p., 2e impression (1987).

LUCIER-BOUDREAU, Marijane (1981), L'Oiseau sans nom, 25 p., 5e impression (1986).

TARRAB, Elca (1983), Oui j'écoute, 56 tests d'évaluation de l'écoute, 60 p.

LA REVUE AMUSANTE (1983), Revue rédigée par les élèves de 4e année de l'école Notre-Dame-de-la-Défense et de l'école Hélène-Boullé, 32 p.

Le français à l'école primaire a pour objet le français enseigné au cycle primaire. Les documents de cette série sont publiés dans le *Journal P.F.M.* par le service de l'éducation de l'Université de Montréal. Ces documents s'adressent à toute personne intéressée à la didactique du français, langue maternelle, tant du point de vue pratique que théorique. La collection compte quatre séries.

Recherches et essais

Cette série présente les résultats de recherches et d'études produites par les professeurs, agents de recherche et conseillers pédagogiques reliés au P.F.M.É. primaire de l'Université de Montréal. Fruits d'une démarche expérimentale, analytique ou exploratoire, les documents de cette série abordent des aspects divers de la langue, de son fonctionnement et de son apprentissage, sous l'angle de la linguistique, de la psychologie ou de la pédagogie.

Perfectionnement des maîtres

Cette série regroupe des textes, des mises en situation, des ateliers destinés à susciter la réflexion et à motiver un renouvellement de la pratique de l'enseignement du français. Les professeurs chargés de la formation ou du perfectionnement des maîtres de français, les conseillers pédagogiques et les maîtres de français peuvent s'y référer.

Documentation pédagogique

Cette série propose une documentation à caractère pratique issue de travaux et d'expérimenta-

tions menées dans les cours de français ou recensée à travers la littérature sur la didactique de la langue maternelle. Recueils, partitifs, guides, indications d'apprentissage et les interventions, pratiques pédagogiques, suggestions, sont entre autres, cités, analysés, évalués, résumés.

Matériel pédagogique

Cette série regroupe des exemplaires d'avancées et de matériel pédagogique destinés aux élèves du primaire. Les documents qui en font partie, résultant soit de recherches, soit d'activités menées par le Ministère de l'Éducation, soit de travaux expérimentés au primaire par des enseignants, sont au P.F.M.É.

Il est tenu compte également, pour les enfants, les adolescents et les adultes, dans cette série, destinée aux enseignants, du matériel pédagogique existant au matériel du même type. Elles présentent de plus, pour eux, l'avantage d'offrir un enseignement en leur permettant d'offrir à leurs élèves un matériel diversifié qui peut prendre la forme de jeux, de revues, de journaux, de fascicules de lecture, de cahiers d'exercices, de pièces de théâtre etc.

Collection publiée par le Centre de recherche en éducation
Programme de perfectionnement de maîtres de français au primaire (P.F.M.É.)
Faculté des sciences de l'éducation
Université de Montréal